



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**El uso de subtítulos para fomentar el autoaprendizaje del vocabulario de
inglés en los estudiantes de Educación Secundaria**

**Using subtitles to encourage self-learning of English vocabulary in
Secondary Education students**

Alumna: Lucía Pérez Gómez

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Dra. M^a Carmen Camus Camus

Curso Académico: 2019-2020

Fecha: 15 junio 2020

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña. Lucía Pérez Gómez con NIF 72192143L

estudiante del Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria, curso 2019 - 2020 como autor/a de este documento académico, titulado:

El uso de subtítulos para fomentar el autoaprendizaje del vocabulario de inglés en los estudiantes de Educación Secundaria.

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 15 de junio de 2020

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lucía Pérez Gómez', with a stylized flourish at the end.

Fdo: Lucía Pérez Gómez



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud de la investigadora Dña. Lucía Pérez Gómez cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: El uso de subtítulos para fomentar el autoaprendizaje del vocabulario de inglés en los estudiantes de Educación Secundaria

Ámbito: Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFM

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE TFM 34/2020.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto

X Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

X Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación.

X Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

X Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.

Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión ordinaria online del Comité celebrada el 21 de mayo de 2020.

SERNA VALLEJO
MARGARITA -
13925081F

Firmado digitalmente por
SERNA VALLEJO MARGARITA -
13925081F
Fecha: 2020.05.28 18:49:45
+02'00'

Resumen

Derivado de la importancia del aprendizaje de vocabulario en inglés en Educación Secundaria Obligatoria, el presente Trabajo de Fin de Máster indaga en los beneficios del subtitulado como herramienta para el aprendizaje autónomo de vocabulario en estudiantes de dicha etapa educativa. Para la consecución del objetivo principal, que consistía en promover el autoaprendizaje con el empleo del subtitulado como herramienta de apoyo para adquirir vocabulario en inglés, se llevó a cabo un estudio en 3º ESO constituido por tres pruebas y un cuestionario de valoración de la herramienta. Los resultados mostraron que todos los estudiantes que participaron en el estudio ampliaron su repertorio léxico a través de la visualización de material subtitulado de manera autónoma y la gran parte de ellos manifestaron que emplearían esta técnica en futuras ocasiones, tanto para adquirir vocabulario del aula como para ampliar su repertorio léxico de temáticas de su interés.

Palabras clave: autoaprendizaje, subtitulado, subtítulos, autonomía, vocabulario.

Abstract

Given the importance of English vocabulary learning in Secondary Education, this paper explores the benefits of subtitling as a tool for autonomous vocabulary learning in students at this educational level. In order to achieve the main objective, which was to promote self-learning using subtitling as a support tool to acquire vocabulary in English, a study was carried out in 3rd ESO consisting of three tests and a survey to assess the tool. The results showed that all the students who participated in the study expanded their lexical repertoire through the display of subtitled material in an autonomous way and most of them stated they would use this technique in the future, either to acquire classroom vocabulary or to expand their lexical repertoire on subjects of their interest.

Keywords: self-learning, subtitling, subtitles, autonomy, vocabulary.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	3
3.1.	Enseñanza de lenguas extranjeras en Secundaria.....	10
3.1.1.	Las problemáticas del aprendizaje de inglés en las aulas españolas	13
3.2.	El autoaprendizaje y sus ventajas	15
3.2.1.	Autoaprendizaje, flipped classrooms y distance learning.....	17
3.3.	Autoaprendizaje de Inglés en Educación Secundaria.....	19
3.3.1.	El autoaprendizaje a través de las TIC	20
3.4.	La traducción audiovisual como herramienta de autoaprendizaje	23
3.4.1.1.	El subtitulado	24
3.5.	El uso de subtítulos para el aprendizaje de vocabulario en inglés.....	25
3.5.1.	Beneficios del subtitulado como herramienta de apoyo	25
3.5.1.1.	Teorías que fundamentan el uso de subtítulos para el autoaprendizaje de vocabulario de inglés	27
4.	METODOLOGÍA.....	28
4.1.	Contexto institucional e informantes.....	28
4.2.	Materiales	29
4.3.	Procedimiento.....	32
5.	RESULTADOS	33
5.1.	Resultados del <i>pretest</i>	34
5.2.	Resultados del <i>test</i>	35
5.3.	Resultados del post-test	37
5.4.	Resultados de la valoración de la herramienta.....	40
6.	CONCLUSIONES.....	47
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	50
8.	ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1. Temáticas en las destrezas de comprensión lectora y auditiva en B1 según el MCERL.....	6
Tabla 2. Actividades comunicativas de comprensión oral y escrita según el MCERL	6
Tabla 3. Escalas descriptivas de comprensión según el MCERL	7
Tabla 4. Teorías que fundamentan el beneficio del subtitulado	28
Tabla 5. Calificación de los informantes	33
Tabla 6. Clasificación de los informantes en grupos	34
Tabla 7. Evolución de los grupos.....	40
Figura 1. Clasificación del contenido del vídeo	30
Figura 2. Relevancia del vocabulario en el aula según los estudiantes.....	40
Figura 3. Dificultades para estudiar vocabulario según los estudiantes	41
Figura 4. Metodologías de estudio según los estudiantes	42
Figura 5. El subtitulado para adquirir vocabulario de examen según los estudiantes ...	42
Figura 6. El subtitulado para adquirir vocabulario de temáticas de interés según los estudiantes.....	43
Figura 7. Valoración del enfoque del estudio	43
Figura 8. Comprensión del vídeo en el enfoque del estudio	44
Figura 9. Comprensión de los ejercicios del estudio	44
Figura 10. Ampliación del repertorio léxico según los estudiantes.....	45
Figura 11. Adquisición de conocimientos sobre la temática del vídeo	45
Figura 12. El subtitulado como futura herramienta de autoaprendizaje de vocabulario según los estudiantes	46
Figura 13. Evolución de los informantes	47
Ilustración 1. Nivel del contenido en inglés del vídeo subtitulado.....	30

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Desde hace décadas, diversos autores han tratado de diseñar una metodología docente que respondiera a las necesidades de la comunidad educativa. De hecho, existen informes como el EF EPI (Education First¹ English Proficiency Index), (2019) que sugieren que hoy en día la enseñanza de segundas lenguas pone demasiado énfasis en la precisión gramatical, lo que provoca que otros aspectos como el vocabulario no adquieran la relevancia necesaria y, en consecuencia, los alumnos se ven obligados a reforzar los conocimientos del aula de forma independiente.

De acuerdo con Education First (2019), muchos países europeos presentan una competencia inglesa mayor que España. Asimismo, argumentan que el papel del autoaprendizaje es muy relevante puesto que una adquisición de idiomas favorable también es responsabilidad de cada individuo. Del mismo modo, a raíz de la pandemia causada por el virus COVID-19, las metodologías docentes se han reinventado con el fin de afrontar la nueva realidad que ha suscitado dicha pandemia. De hecho, diversas organizaciones como la UNESCO (2020) facilitan herramientas para llevar a cabo el aprendizaje autónomo en el periodo de confinamiento con el fin de mantenerse actualizado en la materia académica, entre ellas, ABRA, Code It, Feed the Monster, etc. Por consiguiente, en el contexto actual el presente Trabajo de Fin de Máster adquiere mayor relevancia.

En definitiva, este estudio surge con el fin de dar respuesta a aquellos alumnos que buscan adquirir nuevos conocimientos o reforzar la materia del aula de forma individual. Para ello, ponemos énfasis en la búsqueda de una herramienta útil mediante la cual el alumnado adquiera vocabulario auténtico de forma autónoma. A este respecto, en una sociedad cada vez más influenciada por la industria del cine y por plataformas donde disponer de miles de productos audiovisuales a un solo clic, las nuevas tecnologías, concretamente los medios audiovisuales, ofrecen la posibilidad de llevar a cabo un enfoque novedoso de

¹ Education First (EF) es la mayor organización educativa privada a nivel mundial fundada en 1965 en Suecia. Colabora con la Universidad de Cambridge y con la Harvard Graduate School of Education para la innovación y la investigación en el aprendizaje de idiomas. También colabora con la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas.

manera autónoma visualizando material subtitulado de diversa índole. Esta herramienta permite ampliar el repertorio léxico de forma natural, interesante y atractiva donde el discente elige el tipo de *input* que recibe.

2. OBJETIVOS

Actualmente, el aprendizaje de segundas lenguas se ha transformado debido a muchos factores que han condicionado la comunidad educativa. Este trabajo sugiere un enfoque de autoaprendizaje que pretende proporcionar a los estudiantes instrumentos y estrategias de aprendizaje que les ayuden a complementar los contenidos adquiridos en clase de forma autónoma, ya sea a distancia o presencial, así como despertar en ellos el interés por el autoaprendizaje de contenidos externos al aula.

En resumen, nuestro principal objetivo es fomentar el aprendizaje autónomo empleando el subtitulado como herramienta de apoyo para adquirir vocabulario en inglés. El estudio se realizó en un colegio de Educación Secundaria de Cantabria con los alumnos de 3º ESO. Para llevarlo a cabo nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Comprobar la adquisición de vocabulario en el aula siguiendo la metodología habitual y verificar hasta qué punto es acertada esta metodología para la comprensión y retención de vocabulario.
- ❖ Mostrar a los estudiantes las posibilidades del subtitulado como herramienta de apoyo por medio de actividades donde sean ellos mismos los que señalan el vocabulario relevante sobre una temática en concreto.
- ❖ Comparar los resultados de las actividades realizadas mediante la metodología habitual y aquellas elaboradas con el subtitulado.
- ❖ Verificar que los estudiantes han ampliado su repertorio léxico.
- ❖ Motivar al alumnado para intentar despertar en los estudiantes la curiosidad por el subtitulado para adquirir vocabulario de forma interesante y atractiva.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

La globalización ha propiciado cambios relevantes en el ámbito económico, social, político y sobre todo cultural de la sociedad. En este contexto, el aprendizaje de lenguas se concibe como un puente esencial para abrir las puertas del mundo a la ciudadanía, sobre todo, el inglés como *lingua franca*. Conviene subrayar que la herramienta principal para conseguirlo es la enseñanza y, por ello, a lo largo de los años hemos sido testigos de la evolución de las metodologías pedagógicas para alcanzar un aprendizaje de calidad en los alumnos. Sin embargo, actualmente esto se ha visto truncado debido al virus COVID-19.

En consecuencia, consideramos que el presente estudio adquiere ahora una relevancia mucho más trascendental. Debido a la pandemia global derivada del virus COVID-19 se pone más énfasis en la necesidad de materiales y enfoques que hagan una utilización destacada de las nuevas tecnologías con los que afrontar las diversas problemáticas que ha propiciado el confinamiento. Nos hemos visto enfrentados de modo abrupto a un cambio radical que ha suscitado a su vez un cambio drástico de modelo educativo que ha transitado de una educación convencional presencial a educación a distancia *online*. Por ello, la UNESCO (2020) y otras organizaciones e instituciones dedicadas a la enseñanza han señalado que, en una pandemia global como en la que nos encontramos, la enseñanza en línea se ha convertido en un pilar fundamental y han sugerido soluciones para suplir las carencias que este tipo de enseñanza supone principalmente para los estudiantes de Secundaria.

Entre las herramientas que la UNESCO (2020) recomienda encontramos *CenturyTech*, *ClassDojo*, *Google Classroom* (sistemas de aprendizaje digital); Cell-Ed, Eneza Education, Funzi (para dispositivos móviles); o plataformas MOOC (*massive open online course*) como *Ted-Ed*, *European Schoolnet Academy*, etc. La Comisión Europea destaca que esta situación ha motivado que se revisen las oportunidades de enseñanza y el aprendizaje en línea y ponen a disposición del profesorado más herramientas útiles como *Moodle*, *Edmodo*, *LabXchange*, etc. También desde el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2020) se facilitan recursos y se

proponen iniciativas para que el profesorado sepa cómo enfrentarse al aprendizaje en línea.

No obstante, aunque las instituciones de referencia que hemos mencionado en el párrafo anterior predisponen herramientas provechosas para el profesorado², el autoaprendizaje del alumnado sigue siendo un tema secundario que debería adquirir una relevancia mayor. Esto se debe a que las carencias que ya existían en el aula podrían verse agravadas debido al distanciamiento y a la escasez de interacción profesor-alumno. Así pues, con el fin de compensar las problemáticas que presente el alumnado y con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo en circunstancias normales y, en especial, en unas circunstancias tan extraordinarias como estas, el presente trabajo busca profundizar en la adquisición de vocabulario por medio del aprendizaje autónomo así como despertar en ellos el interés por el autoaprendizaje de contenidos externos al aula.

Tras esta sucinta referencia a la situación actual, resulta imprescindible abordar el documento matriz que constituye el patrón de referencia para el desarrollo de las normativas actuales de educación. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas³ (2001) surge con el fin de homogeneizar los niveles de lenguas extranjeras y sienta las bases de la enseñanza del inglés tal y como lo conocemos hoy en día. «The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe⁴» (MCERL, 2001, p. 1). Este documento «describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge

² Medidas para contrarrestar el confinamiento para el profesorado.
<https://www.iste.org/es/taxonomy/term/1543>
<https://intef.es/Noticias/medidas-covid-19-recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/>
<https://en.UNESCO.org/covid19/educationresponse/solutions>

³ Originalmente denominado CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), de aquí en adelante emplearemos MCERL para referirnos a dicho documento.

⁴ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (p. 1).

and skills they have to develop so as to be able to act effectively⁵ (MCERL, 2001, p. 1).

La primera edición del MCERL fue publicada en 2001 por el Consejo de Europa y en 2018 se publicó una versión actualizada denominada *Companion Volume with new descriptors*. En el documento del 2001 se indica que el nivel B1 se caracteriza por dos descriptores principales. Por un lado, el sujeto es capaz de interaccionar y de hacerse entender en diversas situaciones (con un nivel de lengua estándar), expresar su opinión, etc.

maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to; keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production⁶. (MCERL, 2001, p. 34).

La segunda característica hace referencia a la habilidad para enfrentarse a problemas cotidianos, como, por ejemplo: en el transporte público, conversaciones espontáneas; plantear quejas; enfrentarse a entrevistas, consultas, etc. (MCERL, 2001). En particular, referente a las temáticas correspondientes al nivel B1, que es el nivel correspondiente al alumnado de 3º de la ESO, para las destrezas de comprensión auditiva y lectora, en las que se centra nuestro estudio, el documento señala (véase la [Tabla 1](#)) que, relativo a la comprensión auditiva siempre y cuando se articulen de forma clara y lenta, los alumnos comprenden temáticas referentes a asuntos cotidianos. De igual modo, en cuanto a la comprensión lectora, el contenido también hace referencia a temáticas del día a día y a otros aspectos familiares como cartas o descripción de sentimientos.

⁵ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz» (p. 1).

⁶ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre» (p. 37).

Tabla 1. Temáticas en las destrezas de comprensión lectora y auditiva en B1 según el MCERL⁷

Listening	Reading
<i>I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear⁸.</i>	<i>I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters⁹.</i>

Para evaluar y determinar la adquisición de las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora, el documento indica que existen unas actividades comunicativas de recepción que cualquier persona que presente un nivel B1 debe desempeñar sin grandes dificultades. Dichas actividades se agrupan en tres ámbitos principales: *spoken*, *audiovisual* y *written*.

Tabla 2. Actividades comunicativas de comprensión oral y escrita según el MCERL¹⁰

Spoken¹¹	<i>Understanding Interaction between native speakers. Listening as a member of a live audience. Listening to announcements and instructions. Listening to radio & audio recordings.</i>
Audiovisual¹²	<i>Watching TV & film.</i>
Written¹³	<i>Reading correspondence. Reading for orientation. Reading for information and argument. Reading instructions.</i>

Resulta muy relevante destacar que, además de la destreza oral y escrita, que constituyen las destrezas más recurrentes cuando se diseñan unos materiales

⁷ Tabla adaptada de *Common Reference Levels: self-assessment grid* (p. 26) del MCERL (2001).

⁸ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara» (p. 30).

⁹ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales» (p. 30).

¹⁰ Tabla adaptada de *Illustrative scales in Chapter 4: Communicative activities* (p. 223) del MCERL (2001).

¹¹ [Traducción propia]. «Oral: Entender interacciones entre nativos. Escuchar como miembro de una audiencia en tiempo real. Escuchar anuncios e instrucciones. Escuchar la radio y grabaciones de audio».

¹² [Traducción propia]. «Audiovisual: Ver la televisión y películas».

¹³ [Traducción propia]. «Escrito: Leer la correspondencia. Leer para orientarse. Leer para informarse y argumentarse. Leer instrucciones».

cuyo fin es profundizar en la comprensión, el MCERL (2001) también pone énfasis en la competencia audiovisual. La televisión, el vídeo, etc. es actualmente una herramienta indispensable en el día a día y en el ámbito educativo se ha convertido en un instrumento con un gran valor ilustrativo.

Por este motivo, la competencia audiovisual es un pilar fundamental de nuestro estudio, puesto que el subtitulado es un aspecto que, junto con la comprensión auditiva, construye el significado de cualquier material audiovisual (películas, documentales, etc). De hecho, referente al significado, el MCERL (2001), ofrece unas escalas descriptivas (véase la [Tabla 3](#)) de la comprensión lectora y de la comprensión auditiva que se agrupan en función del tipo de *input* que entienden, qué elementos comprenden y las limitaciones de estos contenidos.

*Tabla 3. Escalas descriptivas de comprensión según el MCERL*¹⁴

	READING	LISTENING
What types of text I understand	<i>Straightforward factual texts on subjects related to my field of interest. Everyday material, e.g. letters, brochures and short official documents.</i> ¹⁵	<i>Speech on familiar matters and factual information. Everyday conversations and discussions. Programmes in the media and films.</i> ¹⁶
What I understand?	<i>Understand straightforward factual language. Understand clearly written general argumentation. Understand straightforward instructions. Locate specific information by searching one long or several different texts.</i> ¹⁷	<i>The meaning of some unknown words, by guessing. General meaning and specific details.</i> ¹⁸
Conditions and limitations	<i>Ability to identify main conclusions and follow argument restricted to straightforward texts.</i> ¹⁹	<i>Clear, standard speech. Will require the help of visuals and action.</i> ²⁰

¹⁴ Tabla adaptada de *Descriptive scales used in the advisory feedback section of DIALANG* (p. 236) del MCERL.

¹⁵ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «Textos claros que tratan temas relativos a mi campo de interés» (p. 228).

Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves.

¹⁶ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «El discurso sobre asuntos cotidianos e información factual. Conversaciones y discusiones cotidianas. Programas en los medios de comunicación y películas» (p. 232).

¹⁷ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «Comprendo el lenguaje sencillo. Comprendo una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). Comprendo instrucciones claras. Encuentro la información que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto extenso o en varios textos» (p. 228).

¹⁸ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «El significado de algunas palabras desconocidas por deducción. Significado general y detalles específicos» (p. 232).

¹⁹ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «Capacidad para determinar las principales conclusiones y comprender argumentos, limitada a Condiciones y textos claros» (p. 228).

²⁰ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «El discurso claro y normal. Requiero la ayuda de medios visuales y de la acción» (p. 232).

De lo anterior se desprende que, tanto en la comprensión lectora como en la comprensión auditiva, el alumno con nivel B1 comprende lenguaje sencillo, argumentos, textos claros, programas de televisión, etc. con un lenguaje claro y lento. Asimismo, resulta muy importante destacar que el hecho de confluir elementos visuales con otros elementos orales favorece la comprensión del alumno.

Todas estas observaciones se evidencian en el MCERL (2001), puesto que, referente a los materiales audiovisuales, se recoge que, aunque un alumno presente ligeros problemas de comprensión, en general, comprende la línea argumental del contenido televisivo, etc. que esté visualizando relativo a temas de su interés o comunes en un acento estándar.

Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear. Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language. Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear²¹ (p. 71).

Finalmente, en lo referente al repertorio léxico, de acuerdo con el MCERL (2001), se espera que el estudiante con nivel B1 pueda comprender y hacerse entender en circunstancias y actividades correspondientes a su vida cotidiana a pesar de que es posible que cometa errores o que le resulte complicado comprender temáticas en las que no acostumbra a desenvolverse.

En 2018, para dar respuesta a las nuevas necesidades derivadas, se publica una nueva versión del documento bajo el nombre de *Companion Volume* que añade diversos elementos al documento matriz y, concretamente, relacionado con nuestro objeto de estudio, incorpora matices al apartado *Listening to audio media and recordings* que en la primera versión del documento no tuvieron tanta relevancia:

²¹ [Traducción del Instituto Cervantes, 2002]. «(...) comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad» (p. 73).

Can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of personal interest delivered in clear standard speech. Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects delivered relatively slowly and clearly. Can understand the main points and important details in stories and other narratives (e.g. a description of a holiday), provided the speaker speaks slowly and clearly²² (p. 59).

Asimismo, entre los apartados del documento que incorporan nuevos elementos en el *Companion Volume* (2018), encontramos el referente a la comprensión escrita. Se indica que un alumno con nivel B1 es capaz de comprender la mayor parte del *input* siempre y cuando sea de temáticas de interés o familiares, así como que las películas se comprenden con mucha más facilidad cuando gran parte de su argumento se acompaña de material visual:

Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear. Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language. Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear²³ (p. 66).

Finalmente, referente al repertorio léxico, el *Companion Volume* (2018) señala que el estudiante «Has a good range of vocabulary related to familiar topics and everyday situations²⁴», así como «Has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events²⁵» (p. 132). En resumen, puesto que los temas que se engloban en el

²² [Traducción propia]. «Puede entender el contenido de la información de la mayoría del material de audio grabado o transmitido sobre temas de interés personal, presentado en un discurso estándar claro. Puede entender los puntos principales de los boletines de noticias de radio y material grabado más sencillo sobre temas familiares, presentados con relativa lentitud y claridad. Puede comprender los puntos principales y los detalles importantes de las historias y otros relatos (por ejemplo, la descripción de un día festivo), siempre que el orador hable despacio y con claridad».

²³ [Traducción propia]. «Puede entender gran parte de los programas de televisión sobre temas de interés personal, como entrevistas, conferencias cortas y reportajes de noticias cuando la entrega es relativamente lenta y clara. Puede seguir muchas películas en las que los visuales y la acción llevan gran parte del argumento, y que se entregan claramente en un lenguaje sencillo. Puede captar los puntos principales de los programas de televisión sobre temas familiares cuando la entrega es relativamente lenta y clara».

²⁴ [Traducción propia]. «Tiene un repertorio léxico relacionado con temas familiares y situaciones cotidianas».

²⁵ [Traducción propia]. «Tiene repertorio léxico suficiente para expresarse con algunos circunloquios sobre la mayoría de los temas relacionados con su día a día como la familia, los *hobbies*, los intereses, el trabajo, los viajes y su actualidad».

nivel B1 son actuales y su naturaleza no es especializada, se pueden implementar herramientas cuyo contenido se adecúe a las escalas descriptoras del documento y a través de las cuales se fomente el aprendizaje autónomo. En nuestro caso, por medio del subtitulado se ponen en práctica la competencia audiovisual y las destrezas de comprensión auditiva y escrita que priman en ambos documentos analizados.

3.1. Enseñanza de lenguas extranjeras en Secundaria

El Real Decreto del 26 de diciembre del 2014, documento en el que se basa la Ley de Cantabria que veremos a continuación, señala que, ante todo, en el aprendizaje de lenguas extranjeras se prioriza la comprensión y la expresión oral. Asimismo, se indica que se deben fomentar «aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico» (p. 9). La Ley de Cantabria 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, tiene como objetivo, «desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual (...) como medio de desarrollo personal» así como «Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades» (2015, p. 2714).

La Ley de Cantabria (2015, p. 2713) pone de manifiesto que las competencias del currículo de la Educación Obligatoria Secundaria y Bachillerato en España son las siguientes: «Comunicación lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; Conciencia y expresiones culturales».

La competencia *Aprender a Aprender* está estrechamente relacionada con el presente trabajo puesto que el objetivo principal de esta es motivar y fomentar la confianza en uno mismo para que los alumnos sean capaces de «desarrollar aprendizajes cada vez más eficaces y para promover una autonomía cada vez mayor» (p. 3415). Prestando atención a aquellas competencias sobre las que

versa nuestro estudio, el documento expone que La Primera Lengua Extranjera, en nuestro caso, inglés, contribuye principalmente al desarrollo y puesta en práctica de la competencia comunicativa lingüística. También señala que en esta materia confluyen distintas destrezas en procesos comunicativos reales, razón por la cual el currículo se basa en las premisas del MCERL donde se señala lo que «los alumnos deberán ser capaces de hacer en la lengua extranjera en una variedad de contextos comunicativos, que se adaptan a las edades y características de los alumnos dependiendo de las etapas Educativas» (Ley de Cantabria, 2015, p. 3327).

En el decreto se hace hincapié en que el aprendizaje de la Primera Lengua Extranjera está directamente relacionado con la adquisición de la competencia lingüística. Sin embargo, a pesar de que el uso de las tecnologías se recoge como una de las formas más habituales para acceder a textos orales y escritos, la competencia audiovisual no adquiere un papel tan relevante en la asignatura de inglés de 3ºESO; incluso cuando esta competencia puede beneficiar en gran medida al alumnado en su búsqueda del desarrollo crítico, del trabajo individual, de su autonomía, etc. Finalmente, relacionado con nuestro campo de estudio, es muy importante destacar que la autonomía del aprendizaje está presente en el documento con el fin de que el profesorado, mediante la elaboración de distintos materiales, la motivación de la interdisciplinariedad, entre otros, fomente que el alumno consiga lo siguiente:

En su elaboración, el alumno toma conciencia de su proceso de aprendizaje, al tiempo que es capaz de evaluar su progreso mediante la reflexión sobre su contacto con la lengua, en qué contextos se ha producido ésta, el análisis de los objetivos, los estilos y las estrategias de aprendizaje, así como las actividades de autoevaluación. (Ley de Cantabria, 2015, p. 3641).

En lo que respecta a los descriptores del decreto, si bien es cierto que existen múltiples factores que se tienen en cuenta, nosotros nos ajustaremos a la comprensión oral y escrita de 3º de la ESO, puesto que es el nivel en el que se centra nuestro estudio. Por un lado, en cuanto a la comprensión de textos orales, en el documento se indica que, conforme a los descriptores del MCERL (2001), el principal objetivo en 3º de la ESO es comprender el mensaje principal siempre y cuando el acento y la voz no sean muy complejos de discernir:

Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta o media, en un registro formal, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés. (Ley de Cantabria, 2015, p. 3347).

Con relación al vocabulario, los estudiantes deben conocer el léxico oral relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o de sus propios intereses para inferir del contexto «con o sin apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico». Encontramos diversas temáticas como «identificación personal; vivienda, hogar y **entorno**; actividades de la vida diaria; lengua y comunicación; **medio ambiente**, **clima** y **entorno natural**», etc. (Ley de Cantabria, 2015, p. 3348). Del mismo modo, resulta muy interesante destacar que desde esta Ley se pone de manifiesto la necesidad de «compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales» (2015, p. 3349) de los alumnos, que, como veremos en próximos apartados, constituye uno de los principales objetivos de nuestro estudio. En cuanto a la comprensión de textos escritos se pone énfasis en «Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, las ideas principales y los detalles relevantes del texto» (Ley de Cantabria, 2015, p. 3350). Consiste en léxico de uso común de las mismas temáticas a las que nos hemos referido en los textos orales. La evaluación de la comprensión de los textos escritos versa sobre elementos léxicos relativos al entorno familiar del alumno, sus intereses personales, vacaciones, **medio ambiente**, etc.

Por consiguiente, referente a las temáticas referidas en ambos documentos podemos destacar que el repertorio léxico engloba, entre otros muchos, *medio ambiente y entorno*, tema que abordaremos en una actividad propuesta en este trabajo. Además, se constata que ambos documentos consideran que **los medios audiovisuales** son una herramienta muy provechosa principalmente debido a los beneficios de disponer del canal visual.

3.1.1. Las problemáticas del aprendizaje de inglés en las aulas españolas

A pesar de las diversas metodologías y enfoques empleados en la enseñanza de inglés, no cabe duda de que, durante décadas, y cada vez con más frecuencia, los estudiantes apenas encuentran motivación a la hora de enfrentarse a esta materia, lo que se refleja en un bajo rendimiento académico y en abandono escolar²⁶.

De acuerdo con Muñoz Zayas (2013, p. 1), «España es un país en el que tradicionalmente el aprendizaje de idiomas extranjeros ha sufrido un déficit de conocimiento tanto en la sociedad como en el sistema educativo» y mientras tanto en la prensa abundan artículos²⁷ donde se pone de manifiesto la baja competencia en inglés de los alumnos españoles. Recientemente Education First (2019) ha publicado el informe EF EPI (Education First English Proficiency Index), donde señala que, de un total de 88 países, España se encuentra en el número 32 con una puntuación de 55. 85, lo que se traduce en un nivel de competencia intermedia que nos permite «participar en reuniones, comprender letras de canciones, etc» (EF EPI, 2019, p. 1). Además, Eurostat (2016) señala que en 2015, tan solo un 54,2 % de la población española era capaz de hablar una lengua extranjera y en los últimos años podemos observar²⁸ que España mantiene su nivel mientras los países vecinos como Portugal e Italia mejoran sus resultados gradualmente.

Los estudios anteriores ponen de manifiesto que diversos factores como el tamaño del país, así como su riqueza, están relacionados con las oportunidades laborales, de turismo, etc., y en el caso de España hasta el momento no hemos sentido la necesidad de aprender inglés como otros países más pequeños con

²⁶ Estadísticas de abandono escolar según Eurostat (2016): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Estad%C3%ADsticas_de_educaci%C3%B3n_y_formaci%C3%B3n_a_nivel_regional&direction=next&oldid=268431

²⁷ Sobre el bajo nivel de inglés en los estudiantes españoles: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-10-30/espana-empeora-nivel-ingles-rioja-extremadura_1638093/;

²⁸ Sobre el nivel de inglés de España y la evolución de otros países: https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html?utm_source=healthtopics&utm_medium=news&utm_campaign=2019-11-02

idiomas propios que se han visto obligados a saber inglés para comunicarse con las regiones colindantes. Relacionado con nuestro objeto de estudio, el EF EPI (2019) indica que los motivos principales por los que los Países Bajos ocupa el primer puesto en nivel de inglés y España el 32 radican en que desde los primeros niveles de educación basan sus clases en la comunicación donde prima la adquisición individualizada de vocabulario real y no en un enfoque gramatical. Finalmente, un dato destacable es la ausencia de doblaje en las películas angloparlantes, lo que favorece la exposición al idioma desde la infancia. Atendiendo a sus recomendaciones, impartir las clases de inglés desde un enfoque práctico para desarrollar las competencias básicas es fundamental.

De lo anterior se desprende que es muy importante la autonomía de cada individuo para una educación efectiva y personalizada. Es decir, el autoaprendizaje constituye un pilar fundamental en la educación de las lenguas extranjeras. Sin embargo, por diversos motivos, no todos los estudiantes consiguen desempeñar esa labor de manera autónoma. Debemos tener en cuenta que la falta de motivación del alumnado de Educación Secundaria tiene grandes repercusiones en el rendimiento académico de los estudiantes y esto desemboca en situaciones en las que el alumnado siente miedo al lidiar con esta materia. De hecho, en la última década se ha incrementado el número de artículos, libros, vídeos y otros documentos²⁹ que tratan la problemática del miedo del alumnado al enfrentarse a un nuevo idioma. Entre otros factores, la ansiedad y el estrés tienen una gran relevancia en los casos en los que los estudiantes encuentran dificultades al hablar, comunicar o, en casos extremos, acudir a clase.

En relación con lo expuesto, Santacruz, Orgilés, Rosa, Sánchez-Meca, Méndez y Olivares (2002), en su estudio sobre *Ansiedad Generalizada, ansiedad por separación y fobia escolar*, argumentan que, mientras que, principalmente, los trastornos de ansiedad son más frecuentes en la infancia, en la adolescencia y

²⁹ Publicaciones cuyo tema principal es solventar el miedo al inglés: <https://blog.esl-idiomas.com/blog/aprender-idiomas/miedo-temor-hablar-otro-idioma/>; <https://www.mosalingua.com/es/tienes-miedo-a-hablar-en-ingles-este-es-mi-consejo-para-superarlo/>

en la edad adulta se siguen sufriendo con regularidad y se reflejan en «sensaciones afectivas de nerviosismo, tensión, aprensión y alarma» (p. 504). Los autores García-Fernández, Martínez-Monteagudo y J. Inglés (2013) indican que estas situaciones pueden ser una de las razones por las cuales la tasa de fracaso escolar de la educación en España es de las más altas de la UE. Por consiguiente, la ansiedad y el miedo educativo están correlacionados con el rendimiento académico del alumnado, no solo porque la ansiedad puede provocar que los estudiantes no acudan a clase, sino porque acudir a clase en tal situación conllevaría problemas de concentración y una sensación de agotamiento y debilidad.

A pesar de que apenas existen estudios que señalen la repercusión del estrés y de la ansiedad al enfrentarse a esta materia, como medidas para suplir estas problemáticas, Coronado Hijón³⁰ (2000) argumenta que el hecho de enfrentarse poco a poco a las materias que les preocupan con actividades más permisivas reduce en gran medida la ansiedad y estrés de los alumnos. También encontramos diversos artículos y estudios³¹ donde se propone emplear contenidos multimedia para adquirir inglés mediante un enfoque más atractivo para los estudiantes.

3.2. El autoaprendizaje y sus ventajas

Con el fin de destacar la importancia que tiene la autonomía del alumnado en todos niveles educativos y poner de manifiesto los beneficios que el autoaprendizaje implica para los discentes, se exponen las aportaciones de algunos autores a este campo.

Según Leon Ho (2020, p. 1), «self-learning is anything you learn outside a classroom environment by yourself without a set curriculum or examinations³²» (p. 1), de modo que la finalidad de su autoaprendizaje la establece cada

³¹ Estudios que tratan la multimedia como herramienta de aprendizaje de vocabulario de inglés: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/5572>
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8155>

³² [Traducción propia]. «el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo hace referencia a aquellos contenidos que se adquieren fuera de un contexto académico, es decir, sin plan de estudios o exámenes establecidos».

individuo. Reader (2018) argumenta que en el autoaprendizaje los alumnos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, con el fin de responder a sus necesidades e intereses. Por consiguiente, en el autoaprendizaje, también se refuerzan los conocimientos del alumno con respecto a una temática específica, lo que ayuda a los aprendices a enriquecer sus experiencias mediante aplicaciones prácticas.

Autores como Njeri Karanja (2017) o Leon Ho (2020) destacan algunas ventajas que aporta el autoaprendizaje para el desarrollo educativo, personal y profesional en el alumnado: «you develop strong problem solving skills; it is a stress-free learning process; you gain other skills in the process» (p. 1), «you can set learning goals; apply what you learn, etc.³³» (p. 1). A continuación, presentamos una síntesis de aquellas que consideramos más relevantes:

- a. Se potencia y desarrolla la habilidad para resolver problemas de modo efectivo conforme al ritmo y al tiempo individual. Cada aprendiz es el responsable de aportar soluciones a sus propias incógnitas. Además, favorece la liberación de estrés, debido a la inexistencia de exámenes y a la pura satisfacción y curiosidad por la búsqueda de nuevos conocimientos y del aprendizaje.
- b. El autoaprendizaje pone un gran énfasis en el proceso más que en el resultado y debido a la inexistencia de presión por aprender el contenido requerido en un tiempo determinado, cada aprendiz elige lo que quiere aprender, cuándo quiere aprender y cómo quiere aprender.
- c. Del mismo modo, se destaca la obtención de habilidades secundarias que beneficiarían otros aspectos de su desarrollo profesional, puesto que, con ellas, cada individuo está impulsado por la necesidad de encontrar más información sobre un tema y utilizar la información para un propósito particular, lo que se traduce en mejores resultados. Es una forma de aprendizaje autodidacta debido a que el alumno se responsabiliza de su autonomía y adopta la idea del aprendizaje basado en la investigación, en el que él mismo identifica sus propias preguntas de investigación y adquiere conocimientos específicos sobre el área en cuestión.

³³ [Traducción propia]. «desarrollas fuertes habilidades de resolución de problemas; es un proceso de aprendizaje libre de estrés; obtienes otras habilidades en el proceso; puedes establecer metas de aprendizaje; aplicas lo que aprendes, etc.»

Por todo lo anterior, se infiere que el resultado general del autoaprendizaje potencia la integración del contenido. Esto implica que el discente «autoaprendiente» tiende a internalizar y aprende más y de forma más efectiva que el alumnado que participa en el aprendizaje dirigido.

Rué (2009, p. 5) señala que fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado requiere primero una revisión de las prácticas actuales de enseñanza para que se dé prioridad a aquellos rasgos de otras modalidades más actuales «funcionales a las necesidades de la sociedad» donde se profundice en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado. Este autor (2009, p. 12) manifiesta su crítica con respecto a aquellos currículums, puesto que «no aporta respuestas satisfactorias para avanzar en la búsqueda de respuestas» y, por consiguiente, argumenta que deben ser revisados y transformados. Finalmente, considera que estas premisas deben tenerse en cuenta puesto que el aprendizaje autónomo constituye un elemento clave de la sociedad occidental ya que aporta gratificación al discente gracias a su autorrealización y a la consecución de logros individuales.

3.2.1. Autoaprendizaje, flipped classrooms y distance learning

En las últimas décadas han surgido nuevos modelos de aprendizaje como el *distance learning* (o aprendizaje a distancia) y las *flipped classrooms* (o aula invertida), entre otras, que pueden generar confusión con el *autoaprendizaje*.

De acuerdo con AdvanceHe (2019) el aprendizaje mediante *flipped classroom* o *flipped learning* es «a pedagogical approach in which the conventional notion of classroom-based learning is inverted, so that students are introduced to the learning material before class³⁴» (p. 1) y el tiempo en el aula se utiliza luego para profundizar su comprensión mediante el debate con los compañeros y las actividades de solución de problemas facilitadas por los profesores. En el aprendizaje tradicional, los estudiantes adquieren el conocimiento en un contexto de aula y luego se espera de ellos que sintetizen, analicen y evalúen esto

³⁴ [Traducción propia]. «es un enfoque pedagógico en el que se invierte la noción convencional de enseñanza en el aula, de modo que los discentes se familiarizan con el material didáctico antes de la clase».

después de la clase. En cambio, en el *flipped classroom*, adquieren el conocimiento antes de la clase y utilizan el tiempo en el aula para practicar y aplicar conceptos e ideas a través de la interacción con sus compañeros y profesores. Después de la clase, los estudiantes reflexionan sobre la retroalimentación que han recibido, lo que les sirve para contribuir y avanzar en su aprendizaje (AdvanceHe, 2019, p. 1).

Según dicho autor (2019), al proporcionar a los estudiantes el material necesario para adquirir un nivel básico de conocimiento y comprensión antes de la clase, el tiempo en el aula se puede utilizar para profundizar en el aprendizaje y desarrollar habilidades cognitivas de nivel superior. El *flipped classroom* pone énfasis en alejar a los estudiantes del aprendizaje pasivo y acercarlos al aprendizaje activo, en el que participan en actividades colaborativas, aprendizaje entre pares y aprendizaje basado en problemas (AdvanceHe, 2019). En este contexto, la función del docente se desplaza hacia la de un facilitador y entrenador que faculta al alumnado para que asuman el control de su propio aprendizaje. Según AdvanceHe (2019), el uso de la tecnología enriquece aún más el proceso del *flipped classroom* y promueve las aptitudes que son esenciales para el aprendizaje del siglo XXI.

De acuerdo con Study Portals (2012)³⁵, «the idea of *distance learning* is not new, but the offer is increasing rapidly³⁶». Este enfoque lo llevan a cabo numerosas universidades, instituciones en línea, etc³⁷. La filosofía de esta modalidad de aprendizaje es integrar conocimientos con un alto grado de libertad. El *distance learning* comprende todos los niveles académicos y materias, a menudo, impartidos en línea. En este modelo se llevan a cabo asambleas en las que se discuten temas educativos entre los compañeros de clase y se realizan exámenes. Todo ello sin las limitaciones de la presencia física y los horarios estrictos. Con la educación a distancia cada estudiante puede trabajar a su propio ritmo, desde cualquier lugar y en cualquier momento. Otros autores como

³⁵ Información obtenida de un vídeo de YouTube, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=r6dHK2cXatM>.

³⁶ [Traducción propia]. «la educación a distancia no es algo nuevo, aunque la oferta está aumentando considerablemente».

³⁷ Oferta de universidades disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=r6dHK2cXatM>

Phelps (2020) señalan que el *distance learning* es «a way of learning remotely without being in regular face-to-face contact with a teacher in the classroom³⁸» (p. 1). En los últimos años, como veremos en próximos apartados, el auge de las tecnologías y el uso generalizado del ordenador han dado lugar a un enorme crecimiento de los estudios impartidos a distancia. El centro educativo, universidad, o demás centros de aprendizaje proporcionan a su alumnado los materiales a través de Internet. El apoyo tutorial se proporciona a través de un entorno de aprendizaje virtual, telefónico, correo electrónico u otros medios de contacto en línea. En algunos centros también puede haber encuentros ocasionales con los tutores (Phelps, 2020).

Como podemos observar, el *distance learning*, *flipped classroom* y el *autoaprendizaje* comparten un fundamento común, puesto que es el propio alumno el encargado de su aprendizaje. Sin embargo, la principal disimilitud recae en la finalidad del proceso, debido a que el *autoaprendizaje*, a diferencia de los otros enfoques, tiene como objetivo complementar y reforzar los contenidos del aula, así como adquirir de forma autónoma nuevos conocimientos relativos a temas del interés del aprendiz, más allá del currículum correspondiente a su nivel educativo.

3.3. Autoaprendizaje de Inglés en Educación Secundaria

En este apartado se exponen algunos de los estudios sobre los que versan las principales estrategias de autoaprendizaje del inglés.

Con el fin de conocer el estado de la cuestión, tras llevar a cabo una investigación minuciosa de las estrategias más empleadas por los estudiantes de Educación Secundaria para adquirir conocimientos en inglés, se percibe que muchas se basan en estudios poco actuales, como el de Schmitt (1997), Oxford (1990), o Levin y Pressley (1985). Estos últimos, referente al autoaprendizaje distinguen entre estrategias *de repetición*; estrategias basadas en la forma oral o en la de forma escrita de los contenidos; y *sensoriales*, que se basan en la idea de que los contenidos se retienen mejor si se procesan a través de diferentes canales

³⁸ [Traducción propia]. «es una forma de aprender a distancia sin tener un contacto regular cara a cara con un profesor en el aula».

sensoriales y «de experiencias motóricas» (García López, 2000, p. 69). En lo referente al vocabulario señalan las estrategias *semánticas*, es decir, estudio de vocabulario a través de relaciones y asociaciones; y *mnemotécnicas*, donde el estudiante crea imágenes o escenarios.

De lo anterior se desprende que estas estrategias refieren procesos empleados normalmente por el alumnado y puede considerarse un indicio del escaso beneficio que los mismos han obtenido de las múltiples ventajas que brindan las nuevas tecnologías, aunque constituyen una herramienta de autoaprendizaje muy útil y beneficiosa. Diversos autores como Basto Olaya, Correa Chimbaco y Escobar Sarria (2017), entre otros, ponen de manifiesto la relevancia del trabajo autónomo como fuente de enriquecimiento personal y académico donde el docente desempeña una labor fundamental como guía. En palabras de Basto Olaya et al. (2017, p. 103):

El aprendizaje del vocabulario también es necesario que se desarrolle de forma autónoma por parte del estudiante, con el fin de establecer unas bases por las cuales pueda comprender el contexto y significado de un texto escrito en inglés. Por ello, K. Naginder (2013), propone la necesidad de fortalecer el uso de métodos de aprendizaje autónomo, así como cambiar la perspectiva de la enseñanza tradicional, donde el docente es el medio principal para adquirir conocimientos de manera comprometida.

Dichos autores (2017) resaltan la importancia del docente en el proceso de adquisición de contenidos mediante la utilización en clase de las tecnologías, y especialmente, de los medios audiovisuales, para que el alumnado encuentre un aliciente y, tras descubrir el amplio abanico de las posibilidades de estas herramientas, se despierte su interés por aprender de un modo autónomo y lo ponga en práctica fuera del aula. Asimismo, además de mostrar las ventajas de dichas herramientas, también manifiestan sus inconvenientes, lo que lleva a combinar las tareas y a dar como resultado nuevas metodologías educativas que ofrezcan aspectos de interés en los estudiantes con los que avivar su autoaprendizaje fuera del aula.

3.3.1. El autoaprendizaje a través de las TIC

Aunque hace tiempo el aprendizaje autónomo fue considerado una gran proeza, hoy en día contamos con ingentes cantidades de recursos gratuitos y acceso a

cientos de contenidos y cursos en línea para adquirir lenguas extranjeras, sobre todo para aprender inglés. En la enseñanza de segundas lenguas, hemos comprobado cómo numerosos métodos³⁹ y enfoques de aprendizaje han buscado establecer una metodología que sea completa en todos los sentidos. Sin embargo, Reader (2018, p. 1) señala que esta búsqueda ha propiciado que se incrementen y acentúen las problemáticas existentes, «due to the pace at which innovation has increased, significant skills gaps are appearing quicker than ever»⁴⁰, y que los aprendices se vean obligados a mejorar constantemente sus competencias de forma autónoma.

Para dar respuesta a estas cuestiones, Gisbert Cervera (1999), Reader (2018) y Rué (2009) consideran la utilización de las «nuevas» tecnologías como una herramienta útil para la adquisición de conocimientos, pero sin dejar en el olvido los enfoques de la escuela tradicional. En este sentido, Artiz (2019, p. 1) señala que la influencia de las nuevas tecnologías está presente en todos los aspectos del día a día, y en particular, al fomentar que «metodologías educativas permiten que los alumnos sean cada vez más autónomos y empiecen desde edades tempranas a participar en su propio aprendizaje», sobre cualquier temática.

Las tecnologías de la información han suscitado nuevas circunstancias que, en la educación, se reflejan en un trabajo interdisciplinar, un nuevo canal de comunicación, un espacio cooperativo, pero, sobre todo, una herramienta nueva de trabajo. Gisbert Cervera (1999), anticipó que estas tecnologías propiciarían nuevos cambios en los procesos de autoaprendizaje en la sociedad de la información. Para este autor (1999), era imprescindible cuestionarse los motivos por el interés en el autoaprendizaje, siendo en ese momento la búsqueda de empleo y el desarrollo personal las principales razones para adentrarse en una búsqueda de información adicional en otros recursos. Estos conceptos llevaron

³⁹ *Approaches and Methods in Language Teaching* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers agrupa los principales enfoques y métodos a lo largo de la historia de adquisición de segundas lenguas. Disponible en <https://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/approaches-and-methods-in-language-teaching.pdf>

⁴⁰ [Traducción propia]. «con el fin de prevenir el ritmo de aparición de lagunas en las competencias de los aprendices que aparecen antes que nunca».

al autor a realizar una serie de afirmaciones que consideramos fundamentales en este ámbito (1999, p. 56):

A nuestro modo de ver esto genera lo que aún consideramos como un reto: Aprender por uno mismo, autoaprender. Hasta ahora eran las instituciones educativas formales las que tenían el peso fundamental de la educación y la formación y a las que se pedía explicaciones de los buenos o malos resultados del nivel de formación de una comunidad. Cada vez más, los individuos aprenden más cosas fuera de las instituciones educativas que en ellas; en esto han tenido mucho que ver las TIC.

Con el fin de llevar a cabo el aprendizaje autónomo, las tecnologías, y la correspondiente exposición a un mundo nuevo de posibilidades, constituyen el principal medio de adquisición de conocimientos para que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje, se convierta en el creador de su identidad y sea el autor de su conocimiento: «the role of education needs to equip people with the tools and skills to acquire knowledge themselves⁴¹» (Reader, 2018, p. 1).

En este apartado, basándonos en las aportaciones de diversas universidades como la de California, o la de Harvard, referimos algunos de los pasos principales que fomentan en el alumnado el autoaprendizaje de vocabulario de inglés. Como ya mencionamos, el autoaprendizaje se refiere al proceso mediante el cual los alumnos toman la iniciativa y se plantean necesidades y objetivos de aprendizaje propios además de identificar recursos para su autoaprendizaje y la evaluación de sus resultados. Alimentar la curiosidad del alumnado constituye un paso imprescindible en el camino hacia el autoaprendizaje. Según un estudio de la Universidad de California (2014), la curiosidad hace que nuestros cerebros sean más receptivos al aprendizaje. Asimismo, Francesca Gino (2018), desde Harvard Business Review (p. 1) también evidenció que las personas que sentían curiosidad en sus roles en el trabajo «was associated with 34% greater creativity»⁴², sentían menos estrés, eran más empáticas con los demás y mejores en la comunicación. De acuerdo con los autores del estudio, el proceso de autoaprendizaje será más efectivo y excitante si puedes activar tu curiosidad intrínseca, por lo que cuestionarse el repertorio léxico relacionado con sus

⁴¹ [Traducción propia]. «el papel de la educación consiste en equipar a las personas con las herramientas y habilidades para adquirir conocimientos por sí mismas».

⁴² [Traducción propia]. «eran 34% más creativas».

intereses va a aumentar en gran medida el éxito del autoaprendizaje (Reader, 2018).

La *motivación* constituye el segundo paso hacia un autoaprendizaje satisfactorio. Los docentes deben inducir preguntas que reflejen el propósito del aprendizaje autónomo: ¿por qué necesito conocer o mejorar mi vocabulario respecto a este tema específico? ¿por qué es esta información de utilidad? ¿Qué satisfacción creará en mí conocerlo? (Reader, 2018). Interiorizar estos aspectos tiene como objetivo generar en el alumno un hábito de aprendizaje autónomo donde el deseo personal es obtener conocimientos nuevos y avanzar hacia el por qué. Esto es lo que Reader (2018) denomina aprendiz activo, es decir, aquel que hace del aprendizaje experiencias únicas y significativas para su bienestar personal.

De hecho, referente a la innovación e investigación sobre el autoaprendizaje en la Educación Secundaria, Hervás-Gómez, et al. (2019) señalan que los paradigmas educativos están sufriendo modificaciones con el fin de fomentar enfoques de aprendizaje que favorezcan la ubicuidad. Los autores (2019, p. 11) destacan que disponemos del «potencial para aprovechar las habilidades digitales que los estudiantes ya han desarrollado de manera independiente en su día a día». Asimismo, Díaz Cintas (2012) argumenta que al emplear material real de diversa índole se adquiere vocabulario auténtico sin dificultades principalmente debido a la asociación de ideas con imágenes y sonidos.

3.4. La traducción audiovisual como herramienta de autoaprendizaje

El uso de los medios audiovisuales podría ser muy beneficioso para fomentar el autoaprendizaje de inglés, en particular, el vocabulario. En una sociedad donde los medios audiovisuales conforman las principales vías de comunicación y los dispositivos multimedia son nuestro principal medio de entretenimiento, de ocio y de cultura, consideramos que esta herramienta puede constituir un enfoque de autoaprendizaje de vocabulario muy beneficioso.

3.4.1. La traducción audiovisual y sus modalidades

En los últimos años muchos jóvenes de Educación Secundaria que buscan complementar la información adquirida en el aula se han beneficiado de los medios audiovisuales en el aprendizaje de segundas lenguas debido a su

carácter informal y atractivo al visualizar sus series y películas favoritas en inglés, así como contenidos más especializados como documentales de temáticas concretas.

La traducción audiovisual está formada por dos canales: el canal visual y el canal acústico. A partir de estos canales el espectador construye el significado. Según Mayoral Asensio (s.f.), la traducción audiovisual es cualquier producto de comunicación donde confluyen señales auditivas y señales visuales. Ambos canales se componen de signos verbales (como el texto escrito que se visualiza en pantalla o los diálogos de los personajes) y no verbales (como la escenografía o efectos sonoros). Todos ellos son elementos que favorecen la comprensión.

3.4.1.1. *El subtitulado*

El uso de subtítulos puede beneficiar en gran medida el autoaprendizaje del alumnado de Secundaria. Por este motivo, en el presente apartado procederemos a realizar una aproximación a sus utilidades en el ámbito educativo. Así pues, de acuerdo con Díaz Cintas (2003, p. 32), la subtitulación consiste en:

Una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en off, etc.).

En la subtitulación, tanto la imagen como el sonido deben estar sincronizados, lo que implica que estos deben permanecer en pantalla por un tiempo determinado que no resulte ni muy limitado ni muy extenso. Chaume Varela et al. (2016, p. 309) destacan que son factores muy importantes «las restricciones formales de tiempo de permanencia del subtítulo en pantalla, el número de caracteres máximos por línea», etc. A este respecto, cabe mencionar que, la imagen visual constituye un elemento primordial en el subtitulado. Este hecho beneficia en gran medida al aprendizaje de elementos concretos que el usuario visualiza en pantalla, sobre todo el vocabulario.

3.5. El uso de subtítulos para el aprendizaje de vocabulario en inglés

La Comisión Europea (2007, p. 2) argumenta que el aprendizaje a través de los subtítulos es muy provechoso puesto que «La subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer»

Un rasgo que se debe tener en consideración es que una de las características básicas del subtitulado es la reducción de las unidades de significado. A este respecto, Talaván Zanón (2019) señala que el hecho de tratarse de un contenido que debe procesarse de forma escrita hace que el mensaje se condense y facilite la comprensión de los receptores. En el caso del aprendizaje en el aula, la autora (2019, p. 88) añade lo siguiente:

Esta característica beneficia al alumnado (...) cuando se usa la subtitulación como recurso didáctico dada la necesidad de escuchar y comprender los elementos más importantes del mensaje oral (desarrollando destrezas de comprensión claves) para poder reformularlos de modo correcto en el tiempo y espacio correspondiente de cada subtítulo.

Asimismo, debemos considerar que un aspecto beneficioso de emplear los medios audiovisuales, y en concreto del subtitulado es que «los alumnos consiguen desarrollar destrezas de comprensión audiovisual auténticas, dado que el tipo de input al que se exponen (...) y los intercambios comunicativos que contiene muestran una velocidad de habla, dudas, interrupciones, etc. Realistas» (Talaván Zanón, 2019, p. 88). Este concepto de realismo que señaló la autora (2019) está estrechamente relacionado con los aspectos afectivos que vienen ligados del material audiovisual con el que el usuario se siente identificado. Resulta evidente que el hecho de aprender vocabulario de un idioma extranjero es mucho más fructífero cuando se hace a través de contenidos de interés del usuario.

3.5.1. Beneficios del subtitulado como herramienta de apoyo

Talaván Zanón (2012) ofrece un resumen de las afirmaciones de algunos especialistas del ámbito educativo que discrepan de los beneficios de implementar el subtitulado en el marco escolar. Según la autora, (2012, p. 24) «ralentizan el desarrollo de destrezas como la comprensión oral». Sin embargo, Talaván Zanón (2011) defiende que esa situación tiene lugar en pocas ocasiones

y que existen estudios que «han ratificado los beneficios de los subtítulos» (p.14), puesto que mejoran la comprensión oral.

El uso de subtítulos como herramienta de autoaprendizaje complementario al aula puede reportar beneficios muy satisfactorios para aquellos estudiantes que tienen dificultades a la hora de desenvolverse en una lengua extranjera cuando encuentran realmente complicado enfrentarse a un vídeo en inglés sin conocer, entre otros elementos, el vocabulario con el que comprender el material (Díaz Cintas, 2012). De esta forma se solventaría el problema de ansiedad que provoca visualizar un medio audiovisual sin subtítulo. Este autor (2012, p. 24) argumenta lo siguiente:

diversos experimentos⁴³ han podido demostrar que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin necesidad de apoyo textual.

Díaz Cintas (2012, p. 24) manifiesta que el autoaprendizaje de inglés mediante el uso de medios audiovisuales como vídeos, películas o documentales, etc. «le otorga vida al lenguaje». Del mismo modo, otro factor que trataremos de potenciar en nuestro estudio es la motivación, y de acuerdo con este autor (2012), a través de los subtítulos se favorece dicho factor, que a su vez es el primer paso para instaurar el subtitulado en el marco académico:

En este contexto, el uso de subtítulos realza los beneficios que ya posee el uso del material audiovisual auténtico o semi-auténtico y potencia la motivación de los estudiantes ya que, al aprender a utilizar los subtítulos en su propio beneficio, comprenden y retienen mejor la L2 (p. 24).

En resumen, aportar realismo al aprendizaje, así como acercar la materia y los contenidos al alumnado potencia el interés y la motivación. Del mismo modo, estimula el aprendizaje autónomo para que el propio alumno busque complementar su formación y constituir el usuario independiente que el MCERL (2001) trata de promover.

⁴³ Vanderplank, 1988; Danan, 1992; Huang, 1999.

3.5.1.1. Teorías que fundamentan el uso de subtítulos para el autoaprendizaje de vocabulario de inglés

Díaz Cintas (2012) señala que existen tres teorías sobre las que fundamentar los argumentos a favor del uso de subtítulos para el autoaprendizaje de vocabulario de inglés.

Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Mayer, 2003). Díaz Cintas (2012, p. 25) sostiene que «los individuos poseen una capacidad limitada para prestar atención a la información de entrada que se introduce por un solo canal (por ejemplo, el auditivo)». De esta teoría se desprende que, el hecho de añadir un canal visual agudiza la comprensión de los contenidos. Finalmente, con la adición de un canal textual (subtitulado) se procesa con mucha más profundidad la información.

Teoría de la Doble Codificación (*Dual Coding Theory*, Paivio 1991). Díaz Cintas (2012, p. 25) indica que según esta teoría «la información se procesa y guarda por medio de dos sistemas de memoria distintos pero relacionados entre sí, el visual y el verbal». En otras palabras, el hecho de acompañar la información de imágenes hace que los alumnos establezcan relaciones entre los conceptos, lo que facilita la comprensión.

Teoría del Procesamiento de la Información (*Information Processing Theory*, Wang y Shen, 2007). Para definir esta teoría, Díaz Cintas (2012, p. 26) argumenta que «la memoria posee tres estructuras de almacenamiento: los registros sensoriales, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo». En este proceso, el primer paso engloba el procesamiento de la información que los estudiantes reciben mediante sus sentidos; en segundo lugar, una vez procesada, la información se agrupa en la memoria a corto plazo; finalmente, la información que recordamos de forma ilimitada se almacena en la memoria a largo plazo.

Tabla 4. Teorías que fundamentan el beneficio del subtitulado ⁴⁴

TEORÍAS FUNDAMENTADORAS	
Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia	Presencia de tres canales: se agudiza el aprendizaje
Teoría de la Doble Codificación	Relevancia del canal verbal y visual
Teoría del Procesamiento de la Información	Registros sensoriales, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo

Finalmente, el hecho de emplear el subtitulado como herramienta de autoaprendizaje tiene beneficios muy enriquecedores para el usuario, no solo porque su rendimiento educativo se verá gratamente perfeccionado, sino que además su desarrollo cognitivo se habrá favorecido. Asimismo, es evidente que trabajar con subtítulos se traduce en adquisición de vocabulario con el simple hecho de visualizar contenido audiovisual subtitulado, lo que fomenta la motivación y la disposición del usuario al poder elegir el tipo de *input* al que es expuesto basándose en sus intereses.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto institucional e informantes

El presente estudio se llevó a cabo en el Centro Antonio Robinet situado en Vioño de Piélagos, Cantabria. El Antonio Robinet es un centro concertado de una línea que oferta tres niveles educativos: educación infantil de 2 a 6 años; educación primaria de 6 a 12 años; y educación secundaria obligatoria de 12 a 16 años. Al tratarse de un centro de una línea, actualmente solo dos profesoras componen el departamento de inglés. El presente estudio se centra en 3º de la ESO, la única clase correspondiente a este nivel debido a las características del centro.

Para la realización del estudio se contó con 21 alumnos. Todos ellos nacidos en el 2005 (14-15 años). Hay un alumno cuyos padres son moldavos y que, *a priori*, puede disponer de un bagaje cultural diferente al de sus compañeros y, en consecuencia, manejar un vocabulario distinto. Actualmente emplean el libro

⁴⁴ Tabla adaptada de las teorías expuestas por Talaván Zanón (2012) en *Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Disponible en http://www.trans.uma.es/trans_16/Trans16_023-037.pdf

Gateway con nivel B1, de modo que se deduce que su nivel académico es medio alto y, conforme a dicho nivel, se eligieron las actividades propuestas.

4.2. Materiales

Los instrumentos de recogida sobre los que versa el estudio fueron tres tareas de vocabulario y un cuestionario de valoración para el alumnado. La primera de ellas compone el *pretest* y sirve como referencia para conocer el vocabulario actual de los estudiantes con respecto al cambio climático, temática de la unidad didáctica que estaban tratando; el segundo es el *test*, en el que se emplea como herramienta el subtítulo, y finalmente, el *post-test*, que engloba el vocabulario de las dos pruebas anteriores.

El *pretest* consistió en una hoja de actividades donde se incluyó el vocabulario previo que, en principio, conocía el alumnado, así como el vocabulario que habían adquirido tras trabajarlo en clase por medio de un *reading* y de un debate. En este documento se formulaban preguntas sobre el cambio climático y se esperaba que en sus respuestas emplearan dicho vocabulario. Además, había preguntas más específicas en las que se les pedía que tradujeran el vocabulario visto y otras en las que se les pedía que realizaran actividades en las que debían unir el vocabulario de la unidad con imágenes que lo representaban.

Una vez obtenida la información del *pretest*, los alumnos realizaron el *test*. Este documento estaba compuesto por dos hojas con actividades referentes a un vídeo de TED⁴⁵, que trataba sobre el cambio climático, denominado *Why the Arctic is climate change's canary in the coal mine* (4 minutos de duración) y presentado por *William Chapman*⁴⁶. Los criterios de selección de este archivo se basaron en dos factores. Por un lado, en la correspondencia del nivel educativo del alumnado con la complejidad del contenido. Para ello, nos servimos de la herramienta *Text Analyzer*⁴⁷ que, basándose en un análisis del contenido del

⁴⁵ TED es una organización de medios estadounidense que publica conferencias gratuitas en línea bajo el lema *ideas worth spreading* (ideas que vale la pena difundir), sobre diferentes ámbitos y temáticas.

⁴⁶ William Chapman, programador principal de investigación del Departamento de Ciencias Atmosféricas de la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Chapman es el responsable de las páginas web de Cryosphere Today, que se actualizan diariamente con datos sobre el estado de los casquetes polares y del clima.

⁴⁷ El Text Analyzer clasifica el nivel de dificultad de un texto según el Marco Común Europeo.

vídeo, indicó que se trataba de un archivo con un nivel ligeramente superior al del alumnado, tal y como pretendíamos, porque esto nos permitiría exponer a los alumnos a un input novedoso con el que mejorar su nivel léxico.

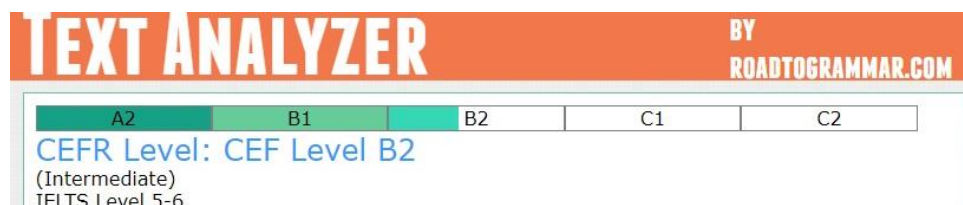


Ilustración 1. Nivel del contenido en inglés del vídeo subtitulado

A continuación, se incluye un gráfico que representa, de acuerdo con la herramienta, los niveles correspondientes al repertorio léxico del vídeo. Así pues, si bien es cierto que la mayoría del léxico corresponde al nivel A2, el nivel C2 recoge gran parte del vocabulario y, en definitiva, se concluye que, efectivamente, el vídeo subtitulado presenta un nivel superior al de los alumnos.

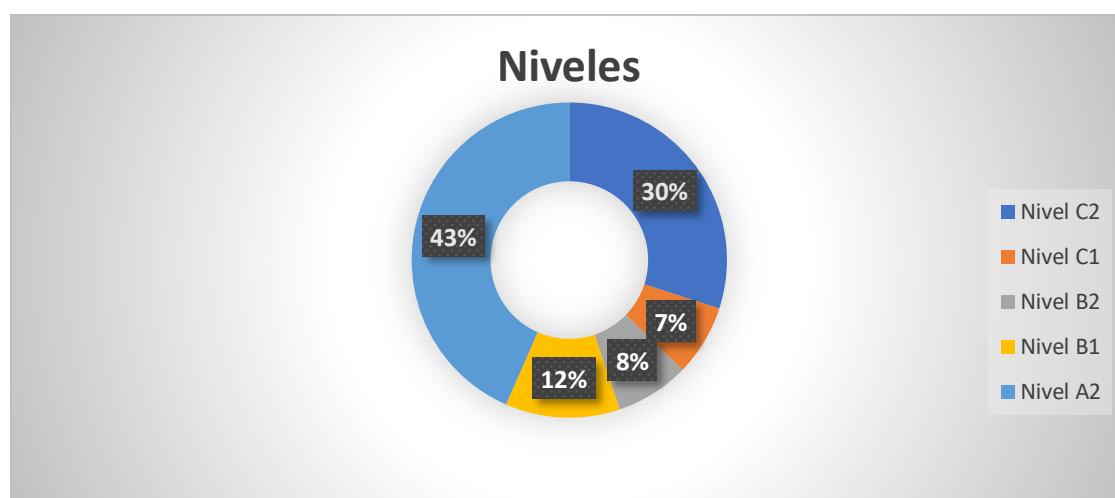


Figura 1. Clasificación del contenido del vídeo

Por otro lado, respecto a la temática del vídeo, se eligió el vídeo de TED mencionado arriba dado que la unidad didáctica en la que estaban trabajando los alumnos versaba sobre el planeta tierra y el medio ambiente. Además, consideramos que se trata de una problemática urgente hoy en día de la que se debe estar bien informado.

Dicho vídeo contenía una narración que acompañaba a unos dibujos ilustrativos y constaba de subtítulos traducidos a numerosos idiomas. La tarea consistía en visualizar el vídeo en inglés, las veces que ellos considerasen oportunas con subtítulos en el mismo idioma o en español. A continuación, se formulaban siete preguntas de comprensión que debían responder en inglés y, mediante sus respuestas, se comprobaba que los estudiantes habían entendido el vídeo. Después, el alumnado debía completar una tabla, que se adjunta en el [anexo II](#), con ocho palabras relacionadas con el cambio climático, medio ambiente, calentamiento global, etc., que hubieran encontrado en el vídeo y que ellos consideraban fundamentales en la temática de la unidad. Dicha tabla estaba compuesta, además, por una columna de *significado*, otra de *traducción*, y dos *oraciones de ejemplo* propias donde emplearan dicho vocabulario. El objetivo principal de este ejercicio era que los propios aprendientes se responsabilizaran de su aprendizaje, que fueran conscientes de su capacidad para contribuir a su formación y, en última instancia, propiciar su autoaprendizaje.

En el *post-test*, el alumnado realizó una prueba en la que se incluyó vocabulario del *pretest* y del *test* para comprobar que habían aumentado el nivel de léxico mediante el uso de subtítulos. Debido a que el *test* tiene como finalidad fomentar el autoaprendizaje mediante el subtítulo, el vocabulario de este documento se obtuvo de las actividades de comprensión y de aquellas palabras con las que completaron la tabla y que se repetían con más frecuencia en el grupo de estudiantes. El *post-test* contenía actividades de vocabulario en las que se les pidió que tradujeran y que uniesen el vocabulario con definiciones, con imágenes y con antónimos. El principal objetivo de este documento es comprobar que el subtítulo ha aumentado su repertorio léxico del ámbito trabajado, por lo que se trata de actividades muy concretas.

Finalmente, como método de retroalimentación, se llevó a cabo un cuestionario de valoración de las actividades, mediante preguntas dicotómicas sobre cuestiones que hacían referencia a la frecuencia con la que empleaban recursos subtítulos. Se les preguntaba si lo hacían como *hobby* o para completar los contenidos del aula y, por último, se les pidió que vertieran su opinión respecto a si consideraban que se trataba de una forma entretenida y beneficiosa para

mejorar su nivel de vocabulario. Cabe destacar que las pruebas que componen los ejercicios fueron examinadas y aprobadas por la tutora de los alumnos para que ella confirmara que el nivel era el adecuado para los estudiantes.

4.3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo entre marzo y abril de 2020 en soporte digital, en un primer momento debido a que se buscaba fomentar el uso de las tecnologías como medio de comunicación y de trabajo y, finalmente, debido a las circunstancias ocasionadas por el COVID-19.

En primer lugar, se impartió una clase presencial en la que mediante un debate con imágenes se activó el vocabulario relacionado con el cambio climático y se llevó a cabo un *reading* a partir del cual se introdujo el vocabulario de la unidad. Como deberes de la asignatura se les envió a través del correo electrónico el *pretest*, que contenía dicho vocabulario. Tras finalizar la tarea, los alumnos le enviaron a la profesora sus respuestas.

En la clase siguiente se llevaron a cabo actividades de diversa índole y se explicó la gramática de la unidad. En la sesión posterior a esta se procedió con el *test*, también como actividad de deberes. Hubo una clase intermedia entre el *pretest* y el *test* con el fin de que los alumnos interiorizaran los contenidos y porque el ritmo de la clase así lo disponía, de esta forma, los resultados fueron más reales.

Una vez entregada la corrección del *pretest* y del *test* se procedió a la realización del *post-test*. El *post-test*, así como el cuestionario de valoración del enfoque, se llevó a cabo también de forma telemática de acuerdo con la situación actual derivada de la pandemia global. Esto, como veremos en el apartado siguiente, conlleva que la realización del *post-test* no sea tan fiable como hubiese sido en unas circunstancias normales donde podríamos comprobar que las actividades se completan de acuerdo con las instrucciones.

5. RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo mediante la implementación de tres pruebas. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en función del tipo de test y del cuestionario de valoración al que respondieron los estudiantes.

En primer lugar, partiremos de la siguiente tabla que recoge los datos de los estudiantes obtenidos en el *pretest* y en el *post-test*. En el caso del *test*, no se adjuntan calificaciones puesto que, además de tratarse de una tabla que fue completada de forma **subjetiva** con vocabulario que cada alumno consideraba relevante, constituye el instrumento principal para llevar a cabo el *post-test*. Aquellas casillas que aparecen tachadas hacen referencia a las pruebas que los alumnos no han realizado, por falta de interés, incluso tras insistir en la importancia de la prueba. No obstante, todos los alumnos realizaron el *test*.

Tabla 5. Calificación de los informantes

	PRETEST	TEST	POST-TEST
Informante 1	6	Sí	
Informante 2	8	Sí	
Informante 3	6	Sí	9
Informante 4	6	Sí	7
Informante 5	4	Sí	10
Informante 6	7	Sí	9
Informante 7	7	Sí	8.5
Informante 8	7	Sí	10
Informante 9	7	Sí	9.5
Informante 10		Sí	
Informante 11	6	Sí	9.5
Informante 12	5	Sí	9
Informante 13	5	Sí	
Informante 14	10	Sí	9
Informante 15	4	Sí	9
Informante 16	6	Sí	9.5
Informante 17	9	Sí	
Informante 18	8	Sí	10
Informante 19	7	Sí	8
Informante 20	8	Sí	9
Informante 21	6	Sí	9.5
Informante 22	3	Sí	9

5.1. Resultados del *pretest*

El vocabulario requerido para llevar a cabo el *pretest* se introdujo en el *reading* que se trabajó en el aula, al igual que el resto del vocabulario explicado y sobre el que se debatió en clase.

De acuerdo con los resultados del *pretest*, se establecen cuatro grupos de alumnos.

1. Grupo 1: compuesto por tres informantes con una calificación inferior a 5;
2. Grupo 2: compuesto por ocho informantes con una calificación entre 5 y 6;
3. Grupo 3: compuesto por ocho informantes con una calificación entre 7 y 8;
4. Grupo 4: finalmente, dos informantes con una calificación entre 9 y 10.

Tabla 6. Clasificación de los informantes en grupos

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Informante 4	Informante 1	Informante 2	Informante 14
Informante 15	Informante 3	Informante 6	Informante 17
Informante 22	Informante 4	Informante 7	
	Informante 11	Informante 8	
	Informante 12	Informante 9	
	Informante 13	Informante 18	
	Informante 16	Informante 19	
	Informante 21	Informante 20	

La pregunta nº1 y la pregunta nº2, que sirven para activar el vocabulario en contexto, se centran en el contenido del *reading* llevado a cabo en clase. Dicho texto versa sobre el cambio climático y trata, entre otros, problemas actuales como la deforestación o las especies en peligro de extinción (por ejemplo, *ice age*, *deforestation*, *driven to extinction*, etc.)

Los tres alumnos del primer grupo muestran graves problemas de comprensión, por ejemplo, a la pregunta *when ice melts, what could happen?* responden con contrasentidos: *the rivers and lakes dry up*; no se guían por el contexto y traducen *heat* como *golpear*; y en el caso de preguntas de traducción de las que no tienen

respuesta, emplean traducciones literales, por ejemplo *balanza* por *balance*; o en la pregunta: *which is the process that damages the forest?* responden *rubbish*.

En cambio, los ocho alumnos del grupo 2 tienden a generalizar cuando no conocen la respuesta, por ejemplo, contestando *climate change*, *pollution* o *global warming*. A la pregunta *If a species can disappear, how is it call?* el grupo 3 recuerda el vocabulario adquirido y cuando tiene dificultades, trata de responder con alternativas basadas en el sentido de la palabra, es decir, en este caso, utilizan *driven to extinction*, *endangered species* y, referente al frío, guiados por el significado emplean, aunque incorrectamente, palabras derivadas de *freeze* como *frozen*, *frizzed* y *frizzy*. El tercer grupo trata de solucionar sus problemas de vocabulario empleando la misma estrategia, de forma gramaticalmente correcta, por ejemplo, *the see is bigger* cuando no recuerdan *see level*; *global heating* en lugar de *global warming* o *Cool Age* para referirse a *Ice Age*. El grupo 4 profundiza más en otro tipo de vocabulario como *marine wildlife*, *animal species*, etc., que se trataron en el *reading* de forma superficial; se guían del contexto, por ejemplo, al traducir *balance* como *equilibrio* o de cultura general en conceptos como *Ice Age* (*Edad de hielo*) o *frozen* (*congelado*).

En definitiva, todos los estudiantes han completado el ejercicio de asociación de imágenes con el vocabulario correctamente, excepto un informante. En primera instancia los resultados son bastante esperanzadores y los estudiantes presentan margen de mejora en muchos casos, además, se ha comprobado que asociar el vocabulario con imágenes es beneficioso para los estudiantes, puesto que se adapta a sus intereses y se obtienen resultados satisfactorios con los que fomentar su autoaprendizaje.

5.2. Resultados del test

Como puede observarse en la tabla anterior, todos los estudiantes participaron en esta prueba, lo que desde un primer momento, refleja que, en cierto modo, los medios audiovisuales despiertan interés incluso en aquellos alumnos más desmotivados.

A continuación, veremos que esta prueba sirvió como instrumento para poder comprobar en el *post-test* que los subtítulos contribuían a la mejora del

vocabulario mediante el autoaprendizaje. En líneas generales, la gran mayoría de los alumnos ha respondido correctamente a las preguntas referentes a la comprensión del vídeo y no se aprecian grandes diferencias entre los grupos. Solo en los alumnos comprendidos en el grupo 1 encontramos contrasentidos, por ejemplo, a la pregunta *Do Scientists say that there are going to be more heat waves, droughts and floods?* responden *if by increasing rainfall*, que refleja que no han comprendido el texto y/o el vídeo, mientras que otros se limitan a responder *no* sin justificación alguna. Los grupos 2 y 3 son más homogéneos y sus respuestas son similares puesto que ambos tienden a responder textualmente lo que se dice en el vídeo. Esto denota que recuerdan en qué momento se mencionó la información. No obstante, al mismo tiempo, podrían estar encubriendo problemas de comprensión que pueden pasar desapercibidos si anotan la evidencia del vídeo directamente y sin parafrasear.

Cabe destacar que el 75 % de los alumnos que conforman el grupo 3 han alcanzado a los alumnos del grupo 4 puesto que se evidencia una evolución muy positiva al responder de forma general cuando desconocían la respuesta del *pretest* y al contestar más concretamente o al utilizar sus propias palabras para responder a las preguntas en el *test*, lo que denota entendimiento. Por ejemplo, en la pregunta *what does 'what happens in the artic, stays in the artic' mean?* explican el significado de la oración en lugar de traducirla, como ocurre en el resto de los grupos. Referente a la tabla que los alumnos debían completar, debemos destacar que, *a priori* suponemos que los resultados del *post-test* pueden variar en función del esfuerzo empleado por cada alumno puesto que, no todos se han involucrado en la tarea del mismo modo. Por ejemplo, dos de los tres alumnos del grupo 1 han copiado todos los elementos de la tabla de recursos en Internet. Esto estaba permitido en el apartado de *definición*, pero no en el apartado que recogía los ejemplos. La tarea consistía en que ellos mismos elaboraran las oraciones para facilitar la comprensión y retención de vocabulario. Del mismo modo, uno de los integrantes del grupo añade solo un ejemplo, hecho que se repite en el resto de los grupos excepto en el grupo 4.

En general, todos ellos elaboran la tabla sin grandes dificultades, aunque, evidentemente, unos reflejan un trabajo más exhaustivo que otros, por ejemplo,

mientras que los integrantes de los primeros grupos añaden ejemplos como *The wind is moving air*, el grupo 4 recoge oraciones más trabajadas: *the atmosphere above the city is heavily polluted*. Del mismo modo, existen informantes que no han trabajado en la elaboración del ejercicio, por ejemplo, un alumno que no participó en el *pretest* respondió a las preguntas de comprensión, pero en la tabla faltan muchos elementos por lo que, seguramente, no obtenga resultados beneficiosos en el *post-test*. También cabe destacar que se recogen ejercicios muy elaborados incluso en aquellos informantes de los grupos 1 y 2, que generalmente se muestran más distraídos en clase, por lo que, independientemente de los resultados del *post-test*, la motivación y el interés reflejada en estos casos es evidente. A este respecto, el 50 % de los informantes elaboran tablas trabajadas y reflejan un mayor esfuerzo por lo que se espera una mejora significativa en el *post-test*. Asimismo, tras analizar el vocabulario que los informantes han elegido, cabe destacar que, aparentemente, sus conocimientos se van a ver reforzados puesto que muchas de las palabras que aparecen en las preguntas se añaden a la tabla. Entre el vocabulario más recurrente de las tablas realizadas por los informantes encontramos: *feedback, melt, warm, droughts, heat, flood, sunlight, Surface, cooling, increase, desolate, scarce, drop, clouds, environment, ice age, greenhouse effect, climate change, temperature, sun, ocean, water, etc.*

En resumen, las palabras obtenidas de las tablas reciclan el vocabulario introducido en el *pretest*, algo que les ayuda a reforzar vocabulario aprendido y a introducir vocabulario nuevo que aparece en el vídeo. En consecuencia, se presupone que aumentarán su repertorio léxico.

5.3. Resultados del post-test

En el *post-test* se recogieron resultados muy satisfactorios para el alumnado y gracias a los cuales se demostró la eficacia del enfoque propuesto en el estudio. A continuación, se recogen los datos obtenidos de los cuatro grupos establecidos en el *pretest*.

❖ Grupo 1

Los tres alumnos del grupo 1 obtuvieron resultados muy positivos. De hecho, el informante 5 presenta una evolución óptima, pasando de un 4 en el *pretest* a no cometer ningún error en los ejercicios de vocabulario del *post-test*. El informante 5 mejoró su 4 inicial y obtuvo un 9 en el *post-test*. El error cometido era vocabulario que se introdujo en el *pretest*. Finalmente, el informante 22 también llevó a cabo una prueba muy correcta en la que obtuvo un 9 con un error del vocabulario tratado en el *test*.

❖ Grupo 2

Del mismo modo, en este grupo se constata una evolución muy satisfactoria. El informante 21 presenta una mejora de un 6 a un 9.5, con un error de vocabulario introducido en el *test*; el informante 4 evoluciona de un 6 a un 7 y sus errores no suponen graves problemas de comprensión, a pesar de que tienen lugar en el ejercicio donde deben elegir el vocabulario correcto y no ha sabido adecuarse al contexto; el informante 3, tras obtener un 6 en la prueba inicial, consigue un 9 en el *post-test*, cuyo principal error de vocabulario se introdujo en el vídeo subtulado; el informante 11 comete un error a la hora de redactar *climate change*, por lo que su calificación mejora de un 6 a un 9.5; el informante 12 presenta la misma evolución. Finalmente, el informante 16 cuenta con un error de acepción en la traducción, al no adecuarse al contexto.

❖ Grupo 3

Aunque este grupo también evoluciona favorablemente, el progreso no es tan significativo como en los grupos anteriores. El informante 20 ha aumentado su calificación en un punto, el error que ha cometido es un fallo grave de contenido, puesto que en lugar de emplear *endangered with extinction* para completar la siguiente oración: *The Iberian Lynx is..... We have to take care of the few ones that are left if we want to conserve our species*, selecciona *climate change*. El informante 18 presenta una evolución de un 8 a un 10; el informante 9 mejora de un 7 a un 9.5, siendo su único error un claro descuido puesto que ha elegido la misma respuesta para dos oraciones; el informante 6 mejora su calificación en

dos puntos, como veremos a continuación, ha cometido dos errores, pero ninguno de ellos de gravedad puesto que ambas respuestas podrían ser correctas si no aparecieran en el mismo ejercicio: *Ice melting is due to **climate change** when temperatures rise*, y por otro lado, *“What happens in the artic, stays in the artic” means that **heat** is not our problem*. Por último, el informante 7 presenta una mejora de un 7 a un 8.5, tan solo comete dos errores, uno de ellos en el ejercicio de asociación de vocabulario con imágenes, donde confunde dos fotografías con una luz cálida y selecciona la imagen de contaminación para señalar *heatwave*, y por otro lado, desconoce el equivalente de *desolate*, introducido en el *test*.

❖ Grupo 4

Uno de los informantes que en el *pretest* consiguió la calificación más alta decidió no participar en esta prueba, por lo que no es posible comprobar su evolución. Sin embargo, el informante 14, que había alcanzado un 10 en la prueba inicial, ha obtenido un 9 en el *post-test* y ha cometido el mismo error que el informante 7, es decir, la asociación con imágenes.

En definitiva, como hemos podido constatar, solo el 18 % de los estudiantes ha cometido errores en la asociación de imágenes con el vocabulario y no ha sabido guiarse por el contexto en el primer ejercicio. Asimismo, a pesar de haber alumnos que han decidido no participar en el *post-test*, y no ha podido comprobarse la adquisición de vocabulario alcanzada, todos los informantes han obtenido calificaciones mejores que las iniciales, de las cuales, ninguna es inferior a 7. A continuación, se muestra la evolución de los grupos tras realizar el *test*.

Tabla 7. Evolución de los grupos

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
		Informante 4	Informante 3
		Informante 7	Informante 5
		Informante 19	Informante 6
			Informante 8
			Informante 9
			Informante 11
			Informante 12
			Informante 14
			Informante 15
			Informante 16
			Informante 18
			Informante 20
			Informante 21
			Informante 22

5.4. Resultados de la valoración de la herramienta

En este apartado presentamos los resultados obtenidos del cuestionario de valoración realizado por los alumnos. El cuestionario de valoración contenía 15 preguntas que indagaban sobre la metodología seguida en clase antes del estudio, sobre el enfoque propuesto y, finalmente, sobre las repercusiones de este en su futuro autoaprendizaje de vocabulario. A continuación, se recogen las gráficas y figuras que reflejan los datos obtenidos de las 19 respuestas cosechadas.

1. ¿Crees que en clase se le da poca importancia al vocabulario de la unidad porque otros aspectos, como la gramática, acaparan más atención?
19 respuestas

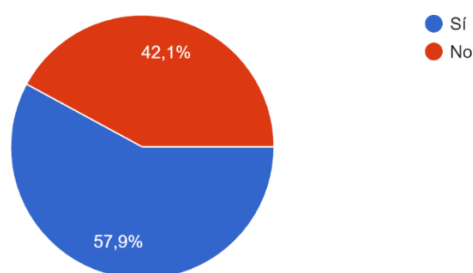


Figura 2. Relevancia del vocabulario en el aula según los estudiantes

El cuestionario de valoración comienza con la siguiente pregunta *¿Crees que en clase se le da poca importancia al vocabulario de la unidad porque otros aspectos, como la gramática, acaparan más atención?* el 57,9 % de los alumnos encuestados ha respondido *sí*, por lo que se presupone que, en general, habrá opiniones a favor de fomentar el aprendizaje de vocabulario de una manera interesante.

2. ¿Tienes dificultades para estudiar el vocabulario en inglés?

19 respuestas

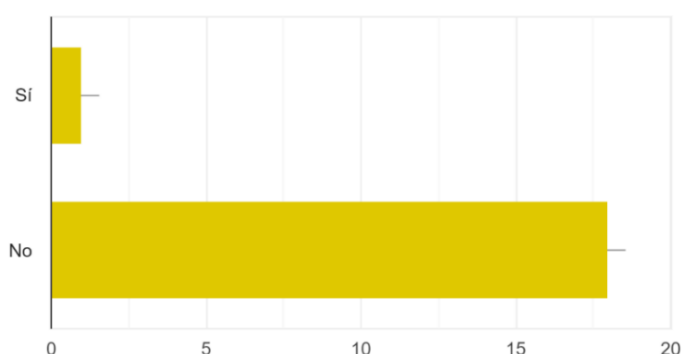


Figura 3. Dificultades para estudiar vocabulario según los estudiantes

A la cuestión *¿Tienes dificultades para estudiar el vocabulario en inglés?*, el 94,7 % de los alumnos responden *no*, frente a un 5,3 % que indican tenerlas. De las 19 respuestas obtenidas de la pregunta *Cuando tienes examen de inglés, ¿cómo estudias el vocabulario?* podemos concluir que sus estrategias de aprendizaje se resumen en memorización basada en listas de vocabulario con su correspondiente traducción; repetición en voz alta; y asociación de ideas con imágenes. Un informante indica que no estudia vocabulario y que se lo lee el día o incluso la hora antes del examen.

5. ¿Consideras que el método o los métodos que utilizas te dan buen resultado?
19 respuestas

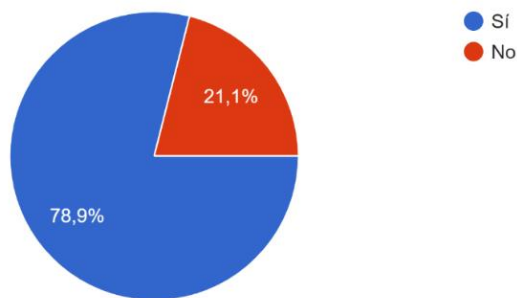


Figura 4. Metodologías de estudio según los estudiantes

De todos los alumnos, un 78,9 % considera que sus métodos o estrategias de aprendizaje son las apropiadas (recogido en la pregunta 5, *¿Consideras que el método o los métodos que utilizas te dan buen resultado?*), pero, sin embargo, como veremos más adelante, muchos de ellos manifiestan que emplearán esta herramienta para ampliar su repertorio léxico.

6. ¿Alguna vez has aprendido vocabulario de examen con material subtitulado? Por ejemplo, viendo documentales, canciones, películas, etc.
19 respuestas

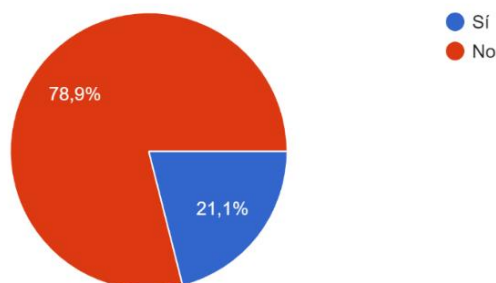


Figura 5. El subtitulado para adquirir vocabulario de examen según los estudiantes

Referente al uso de los subtítulos, a la cuestión *¿Alguna vez has aprendido vocabulario de examen con material subtitulado?* un 21,1 % responde sí frente a un destacable 78,9 %. Resulta interesante señalar que a la pregunta *¿Alguna vez has aprendido vocabulario con material subtitulado porque te interesaba la temática? Es decir, como hobby*, el 57,9 % de los alumnos responde sí, por lo que es reseñable que cuando la motivación y el interés se fomentan, se favorece el autoaprendizaje.

8. ¿Alguna vez has aprendido vocabulario con material subtitulado porque te interesaba la temática? Es decir, como hobby o viendo series como La Casa de Papel.
19 respuestas

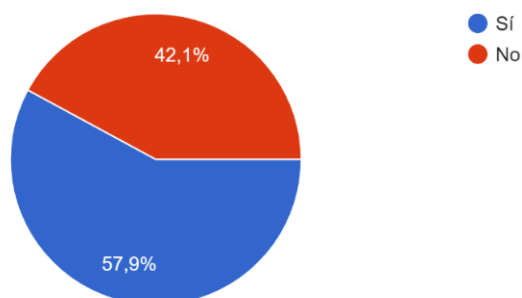


Figura 6. El subtitulado para adquirir vocabulario de temáticas de interés según los estudiantes

Una vez constatada su predisposición a nuestra herramienta y contrastada esta con la metodología de adquisición de vocabulario utilizada previa al estudio, de acuerdo con las respuestas del alumnado, presentamos, a continuación, las gráficas que recogen la valoración del alumnado.

10. ¿Te ha parecido interesante estudiar la temática de la unidad con un vídeo subtitulado?
19 respuestas

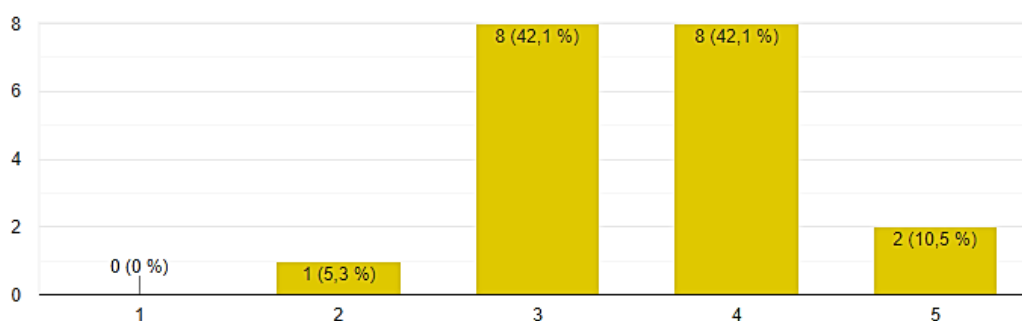


Figura 7. Valoración del enfoque del estudio

De lo anterior se desprende que el enfoque planteado para fomentar el autoaprendizaje de vocabulario en inglés ha sido de interés para los alumnos, lo que ya se reflejó en el ejercicio del *test*, puesto que todos los alumnos, incluso los más distraídos, participaron. Tan solo un 5,3 % (un alumno) considera que no ha sido muy interesante para él.

11. ¿Te ha resultado complicado comprender el vídeo?

19 respuestas

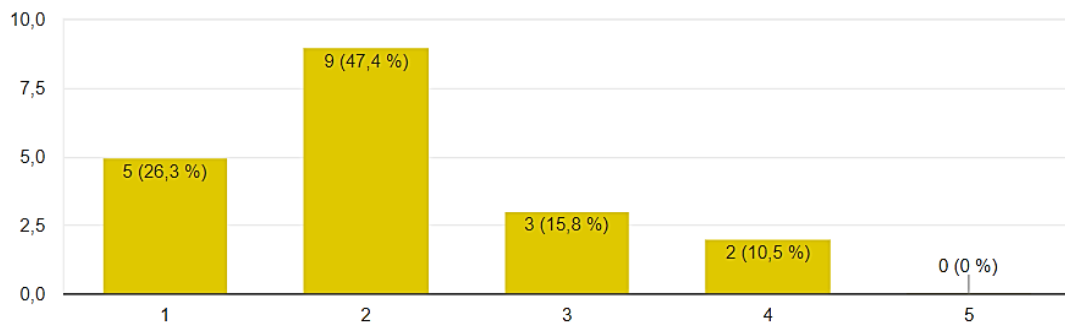


Figura 8. Comprensión del vídeo en el enfoque del estudio

Como norma general, un 73,7 % de los alumnos no ha tenido grandes dificultades para comprender el vídeo subtitrado a pesar de ser más complejo que aquellos a los que suelen estar expuestos en clase. Esto refleja una correlación con los resultados del *test* puesto que, como hemos comentado en el apartado anterior, la gran mayoría de ellos obtuvieron buenos resultados.

12. ¿Respondiste con facilidad a las preguntas sobre el vídeo?

19 respuestas

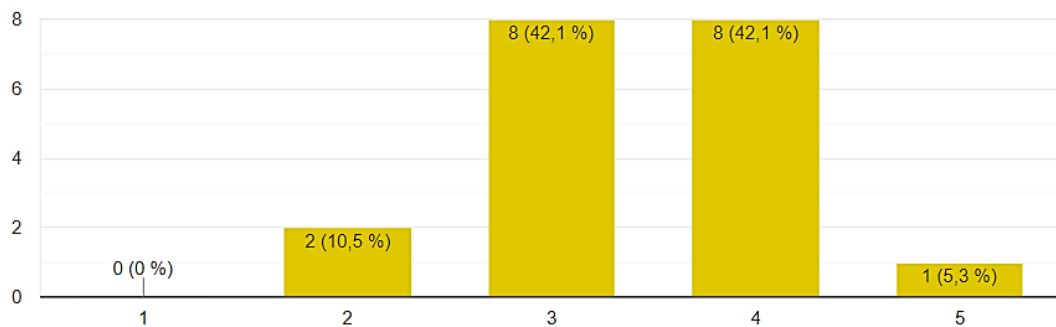


Figura 9. Comprensión de los ejercicios del estudio

Con relación a *¿Respondiste con facilidad a las preguntas sobre el vídeo?*, como se puede comprobar, de nuevo un 10,5 % (5 alumnos) ha tenido dificultades significativas frente a un 73,7 % que ha respondido no tener grandes problemas para llevar a cabo el ejercicio, incluso cuando el vídeo presentaba un nivel elevado y al que no acostumbran a responder en clase.

13. ¿Crees que has aprendido más y mejor el vocabulario del vídeo tras realizar la tabla en la que escribisteis su significado, traducción y ejemplos?

19 respuestas

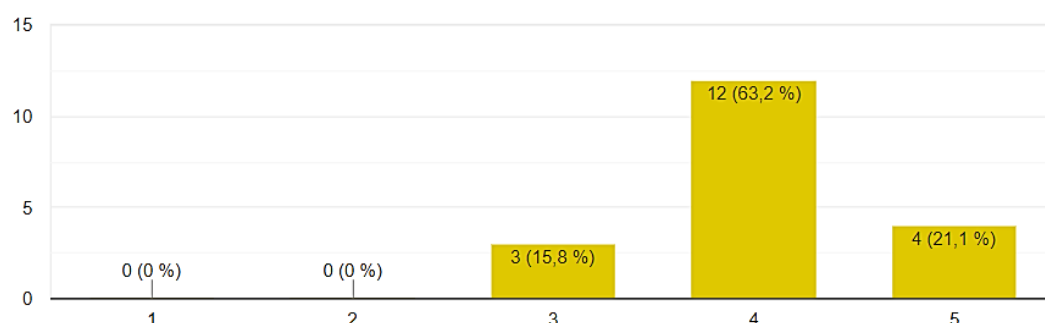


Figura 10. Ampliación del repertorio léxico según los estudiantes

Referente a su aprendizaje, se evidencia que un 84,3 % de los alumnos considera que ha ampliado su repertorio léxico tras llevar a cabo la tabla incluida en el *test* que cada alumno debía completar con sus propias palabras, significado, traducción y ejemplos en contexto. Este resultado es muy gratificante puesto que la tabla constituye el principal instrumento para fomentar el aprendizaje autónomo y esto podría propiciar que los estudiantes empleen la técnica propuesta más a menudo para, no solo adquirir vocabulario, si no ampliar su cultura y bagaje cultural.

14. Comparándolo con los ejercicios que hicisteis en el pretest (antes del vídeo) ¿crees que has aprendido más sobre el cambio climático con el vídeo subtulado?

19 respuestas

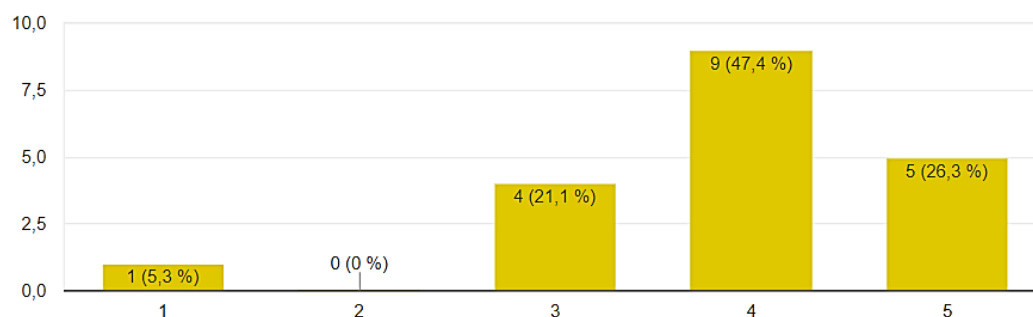


Figura 11. Adquisición de conocimientos sobre la temática del vídeo

De lo anterior se desprende que tan solo una persona considera que no ha aprendido más sobre el cambio climático tras realizar el *test*. No obstante,

mientras que un 21,1 % no se decanta por una opción, el 73,7 % de los alumnos consideran que han mejorado considerablemente.

15. En futuras ocasiones, ¿para los exámenes o para aprender vocabulario nuevo utilizarás vídeos subtitrados?

19 respuestas

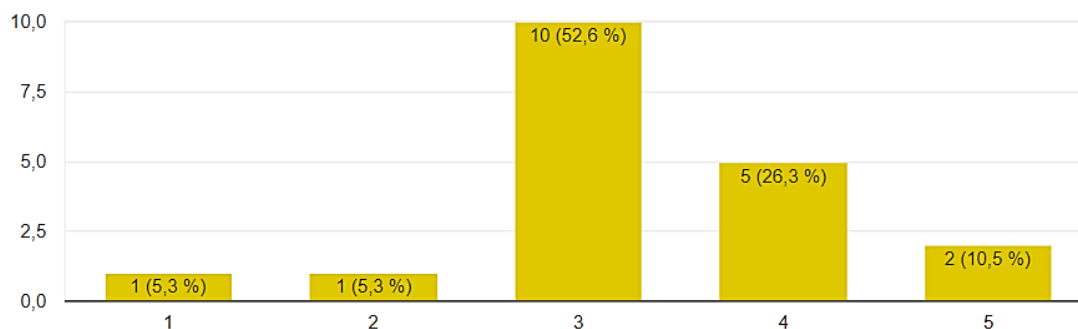


Figura 12. El subtítulo como futura herramienta de autoaprendizaje de vocabulario según los estudiantes

Es evidente que esta pregunta es muy importante para nuestro estudio. Gracias a ella se constata que, probablemente, un 52,6 % de los encuestados emplee esta técnica como herramienta de autoaprendizaje de vocabulario (bien para materia de examen o para ampliar su repertorio léxico), un 36,8 % indica que es bastante probable que lo haga y tan solo un 10,6 % duda hacerlo en un futuro. Este es un resultado muy gratificante puesto que refleja la consecución de uno de nuestros objetivos principales. Esto puede suscitar en el alumnado el interés por estudiar nuevos aspectos de las segundas lenguas de forma autónoma.

Cabe mencionar que, con relación a la falta de participación de determinados alumnos en el estudio, tras insistir en la realización de las pruebas, estimé oportuno comunicarme con la tutora (y su profesora de inglés), para consultar si existía alguna razón que impidiera a los alumnos realizar las actividades y en ningún caso se justificó la ausencia de trabajo con motivos derivados de la falta de recursos, problemas personales, etc., y que, por el contrario, se debía a ausencia de interés.

En definitiva, el hecho de realizar tareas y ejercicios para la adquisición de vocabulario en el aula a través de la metodología habitual del centro, así como

comprobar su efectividad para organizar los grupos en función de los datos obtenidos antes de proceder al *pretest* ha sido de gran importancia para seguir la evolución de los estudiantes. De hecho, como se puede comprobar en la [figura 13](#), el progreso del alumnado es notable en la gran mayoría de los casos, pero, sobre todo si tenemos en cuenta el progreso de los informantes 5, 15 o 22, por ejemplo.

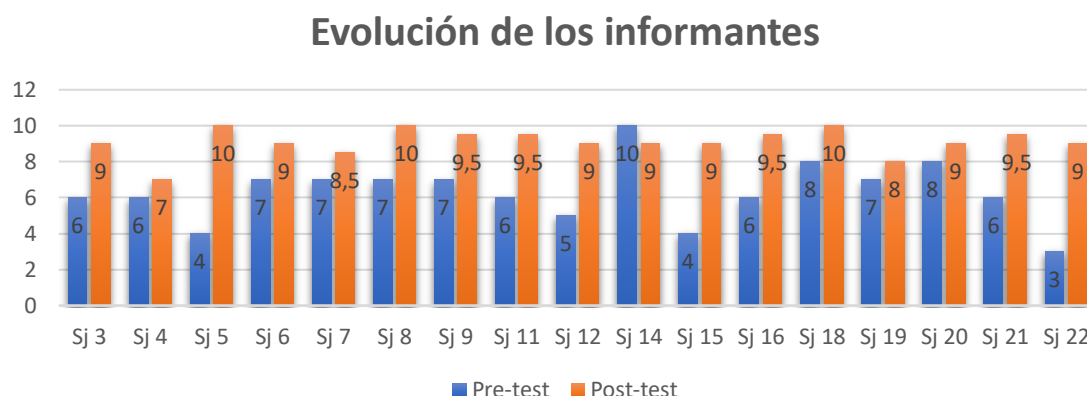


Figura 13. Evolución de los informantes⁴⁸

6. CONCLUSIONES

Debido a la importancia que, consideramos, tiene el aprendizaje de vocabulario en inglés en Educación Secundaria, el objetivo principal que nos marcamos para este Trabajo de Fin de Máster fue indagar en la utilización y fomentar el aprendizaje autónomo de vocabulario para estudiantes de esta etapa educativa mediante la utilización del subtítulo como herramienta de apoyo para su adquisición.

Para comprobar la adquisición de vocabulario en el aula mediante la metodología habitual y constatar si esta es acertada para la comprensión y retención de vocabulario, realizamos una actividad de *reading* y comprobamos, en el *pretest*, que había mucha variedad de resultados entre los informantes. Con el fin de mostrar a los estudiantes las posibilidades del subtítulo como herramienta de apoyo por medio de actividades donde fuesen ellos mismos los que señalaran el vocabulario relevante sobre una temática en concreto, se llevó a cabo el *test* en el que debían cumplimentar la tabla con el repertorio léxico obtenido a partir del

⁴⁸ La figura 13 comprende los informantes que han participado en **todas** las pruebas.

vídeo subtítulo. De acuerdo con el cuestionario de valoración, resultó ser un ejercicio muy enriquecedor para la adquisición de vocabulario de forma autónoma. Asimismo, para comparar los resultados de las actividades de la metodología habitual y aquellas realizadas con el subtítulo, llevamos a cabo el ejercicio de *post-test*, que contenía ejercicios con vocabulario introducido en el *pretest* y *test* en los que se observaba que los errores pertenecían a léxico de ambas pruebas. Con el fin de verificar que los estudiantes habían ampliado su repertorio léxico, tras utilizar los subtítulos como medida de autoaprendizaje, analizamos los resultados del *post-test* y la evolución de los alumnos, que, como hemos podido comprobar en el apartado anterior, es muy relevante puesto que, se observa una mejora evidente en todos los informantes. Para comprobar que hemos despertado en los estudiantes la curiosidad por el subtítulo para adquirir vocabulario de forma interesante y atractiva, llevamos a cabo el cuestionario de valoración donde los estudiantes respondían preguntas y daban su opinión de la técnica empleada en la que verificamos que, efectivamente, consideraban el subtítulo una herramienta atractiva y que emplearían en futuras ocasiones.

En este TFM, los alumnos han realizado diversas actividades en las que seleccionaban el vocabulario relevante por medio del subtítulo con el fin de comprobar las posibilidades de esta herramienta. Después de analizar los datos obtenidos de las 3 pruebas y de la encuesta se ha podido comprobar que habían ampliado su repertorio léxico y, como se pudo constatar en el apartado anterior, la herramienta sirvió, asimismo, para despertar la curiosidad del alumnado y para su utilización en el autoaprendizaje de vocabulario. En consecuencia, si bien es cierto que no todos los alumnos han estado dispuestos a participar en el estudio de manera activa, tras analizar las pruebas y el cuestionario de valoración, podemos concluir que se han cumplido los objetivos establecidos, puesto que se constataron los beneficios del subtítulo como herramienta de autoaprendizaje.

❖ Limitaciones

Las limitaciones del presente trabajo, entre otros factores, derivan de la situación actual a la que se enfrenta el mundo, y en concreto España. La docencia virtual

ha condicionado en gran medida la elaboración de las pruebas e incluso la efectividad de la herramienta propuesta para la mejora del repertorio léxico, puesto que se ha presupuesto que los alumnos seguían las instrucciones marcadas para la realización de los ejercicios (como realizar el *test* sin consultar medios externos). Del mismo modo, habría sido interesante analizar los resultados del examen con el resto de las destrezas de la unidad didáctica, con el fin de comprobar si se detectaba discrepancia con los datos obtenidos. También nos habría gustado repetir la técnica propuesta en otras unidades para comprobar su efectividad en diversas temáticas.

❖ Implicaciones

En cuanto a las implicaciones del presente trabajo en la comunidad educativa, consideramos que proporcionar una herramienta de autoaprendizaje es imprescindible, sobre todo, hoy en día, debido a la situación epidemiológica en la que, en gran medida, han sido los propios alumnos los responsables de su aprendizaje. De hecho, en los últimos meses se ha denunciado una falta de recursos en todos los ámbitos educativos cuyo principal afectado es el alumnado. Además, desde nuestro punto de vista, la etapa que comprende la Educación Secundaria es vital en el desarrollo del alumnado y, como docentes, debemos proveer todas las herramientas y recursos que estén en nuestra mano para que, independientemente de las circunstancias, se contribuya a la formación integral del alumno. Finalmente, consideramos que este estudio puede servir como base para futuras investigaciones que comprueben los beneficios del subtítulo en otros aspectos clave en el aprendizaje de una segunda lengua como la gramática o para fomentar otras destrezas como la comprensión oral.

7. BIBLIOGRAFÍA

AdvanceHe (2019). *Flipped learning*. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning>

Artiz, L. (2019). *El autoaprendizaje llega la educación primaria y secundaria*. Recuperado de <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2019/045-autoaprendizaje-llega-educacion.html>

C. Basto, M. Correa, R. Escobar. (2017). Método para el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de ingeniería de sistemas de la universidad de la Amazonia. *Ingenium*, 18(36), 101 -109.

Chaume, F. y Tamayo, A. (2016). Formación en internacionalización: Adecución al perfil académico de titulado en Traducción e Interpretación. *Revista Linguae – Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 3(25), 8-407. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00440437704953dc1a44a>

Comisión Europea. (2007). *Una agenda política para el multilingüismo*. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/MEMO_07_80

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes). Madrid: Anaya.

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Coronado Hijón. (2000). *Tratamiento conductual de la fobia escolar: análisis de un caso*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39139041_Tratamiento_conductual_de_la_fobia_escolar_analisis_de_un_caso

Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497-527.

Díaz Cintas, J. (2003). *Audiovisual translation in the third millennium*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/314261377_Audiovisual_translation_in_the_third_millennium

Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación: Inglés/ Español*. Barcelona: Ariel.

Díaz Cintas, J. (2012). *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*. Recuperado de https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1451727/1/Diaz-Cintas_abehache_12.pdf

Education First English Proficiency Index. (2019). *Índice EF de nivel de inglés*. Recuperado de https://www.ef.com/es/~/_/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-euro.pdf

Education First. (2019). *¿Son los conocimientos de inglés en España suficientes como para impulsar la innovación y la inversión?* Recuperado de <https://www.ef.com/es/blog/language/son-los-conocimientos-de-ingles-en-espana-suficientes/>

El Confidencial. (2018). *Los españoles hablan cada vez peor inglés: este es el nivel por comunidades*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-10-30/espana-empeora-nivel-ingles-rioja-extremadura_1638093/

El País. (2019). *España perpetúa el mal nivel de inglés mientras otros países mejoran*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/01/actualidad/1572624274_785743.html

ESL Stories. (2015). *10 pasos para perder el miedo a hablar otro idioma*. Recuperado de <https://blog.esl-idiomas.com/blog/aprender-idiomas/miedo-temor-hablar-otro-idioma/>

European Council. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurostat. (2016). *Estadísticas de educación y formación a nivel regional*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics->

explained/index.php?title=Archive:Estad%C3%ADsticas de educaci%C3%B3n y formaci%C3%B3n a nivel regional&direction=next&oldid=268431

Fell, A. y Davis, UC. (2014). *University of California: Curiosity helps learning and memory*. Recuperado de <https://www.universityofcalifornia.edu/news/curiosity-helps-learning-and-memory>

García López, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8115/LYT_15_2000_art_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gino, F. (2018). *Harvard Business Review: Why curiosity matters*. Recuperado de <https://hbr.org/2018/09/curiosity>

Gisbert Cervera, M. (1999). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. *Educación*, 25, 53-60. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_73/nr_780/a_10552/10552.pdf

González, C., Inglés, C., Vicent. M., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., y García-Fernández, J. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 6(3), 2509-2515. ISSN: 2007-4832. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3589/358950159005>

Hervás, C., Vázquez, E., Fernández, J.M. y López, E. (2019). *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Ho, L. (2020). *7 Steps to Make Self-Learning Effective for you*. Recuperado de <https://www.lifehack.org/853724/self-learning>

Huang, H. C. (1999). The effects of closed-captioned television on the listening comprehension of intermediate English as a Second Language (ESL) students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2020). *Medidas COVID-19: Recursos para el aprendizaje en línea*. Recuperado de <https://intef.es/Noticias/medidas-covid-19-recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/>

Karanja N. (2017). *Why and How Self-Learning Is Important*. Recuperado de <https://www.brightermonday.co.ke/blog/self-learning/>

Levin, J.R. y Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: what's fact, what's fiction. En DILLON, RF y SCHMECK, RR (Eds.). *Individual Differences in Cognition* (Vol. 2) New York: Academic Press.

Ley de Cantabria 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm 39 § 7587 (2015).

Mateus, Y. y Ortiz, A. (2010). *El software educativo como estrategia para el aprendizaje de vocabulario en inglés de nivel A1 en un instituto*. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5572/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Nueva Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Mayoral Asensio, R. (s.f.). *Traducción audiovisual, traducción subordinada, traducción intercultural*. Recuperado de https://www.ugr.es/~rasensio/docs/TAV_Sevilla.pdf

Mosalingua. (s.f.). *¿Tienes miedo a hablar inglés? Este es mi consejo para superarlo*. Recuperado de <https://www.mosalingua.com/es/tienes-miedo-a-hablar-en-ingles-este-es-mi-consejo-para-superarlo/>

Muñoz Zayas, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 9, 63-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854>

Oxford, RL. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

Pardo, P. y Bonet, Y. (2012). *La página web como herramienta didáctica en el aprendizaje de vocabulario en inglés*. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8155>

Phelps, M. (2020). *Back to School: The new world of distance learning*. Recuperado de <https://www.sandiegouniontribune.com/pomero-news/opinion/editorial/back-to-school/story/2020-04-30/back-to-school-the-new-world-of-distance-learning>

Reader, S. (2018). *Self-Learning; Why it's Essential for You in the 21st Century*. Recuperado de <https://medium.com/wondr-blog/self-learning-why-its-essential-for-us-in-the-21st-century-9e9729abc4b8>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm 3 § 37 (2014).

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Santacruz, I., Orgillés, M., Rosa, A., Sánchez-Meca, J., Méndez, X. y Olivares, J. (2002). Ansiedad generalizada, ansiedad por separación y fobia escolar: el predominio de la terapia cognitivo-conductual. *Psicología Conductual*, 10(3), 503-521. Recuperado de <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/7069.pdf>

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE). (2020). *4 consejos para enseñar con tecnología: edición de aprendizaje en línea*. Recuperado de

<https://www.iste.org/es/explore/learning-during-covid-19/4-tips-teaching-tech-online-learning-edition>

Study Portals. (2012). *What is Distance Learning?* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r6dHK2cXatM>

Talaván Zanón, N. (2011). *La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas*. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/download/354/386>

Talaván Zanón, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans. Revista de Traductología*, 16, 23-37. Recuperado de http://www.trans.uma.es/trans_16/Trans16_023-037.pdf

Talaván Zanón, N. (2019). La traducción audiovisual como recurso didáctico para mejorar la comprensión audiovisual en lengua extranjera. *Doblete: español lengua extranjera. Revista de lengua y literatura*, 5, 85-97. doi: 10.5565/rev/doblele.59

UNESCO. (2020). *Distance learning solutions*. Recuperado de <https://en.UNESCO.org/covid19/educationresponse/solutions>

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.

Wang, Y. y C. Shen, (2007). *Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning*. Recuperado de <https://kamiresearching.wordpress.com/2009/10/02/tentative-model-of-integrating-authentic-captioned-video-to-facilitate-esl-learning/>

8. ANEXOS

Anexo I. Pretest.

Anexo II. Test.

Anexo III. Post-test.

Anexo IV. Cuestionario de valoración.

UNIT 6. PLANET EARTH

PRETEST ON VOCABULARY

Answer to these questions. Do not use the dictionary.

1. Which is the process that damages the forests?
2. If a species can disappear, how is it call?
3. When ice melts what could happen?
4. How do you say “calentamiento global” in English?
5. How do you say “congelado” in English?
6. How do you say “Edad de hielo” in English?
7. What does “heat” mean in Spanish?
8. What does “balance” mean in Spanish?

Match the pictures to the correct words.



Garbage

Flood

Drought

Demonstration

Why the Arctic is climate change's canary in the coal mine - William Chapman

1. Watch and listen carefully to the following YouTube video about climate change with **subtitles**. You can play it as many times as you need to. Answer to the questions about the video.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=150&v=IrEM3LHvjI0&feature=emb_title



1. What happens when the arctic warms a little?
2. What does “melting ice” cause?
3. Could there be another ice age? Why?
4. What is the positive feedback?
5. What are the consequences of having thicker clouds?
6. Do Scientists say that there are going to be more heat waves, droughts and floods?
7. What does the sentence “What happens in the arctic, stays in the arctic” mean?

ANEXO II - TEST

2. Watch the video again and pay attention to the vocabulary related to climate change/environment/global warming that **you think it is important to know**. Look for the meaning of those words on the dictionary, its translation, write **two examples** and complete the table below. The table must be personal since it includes what each student understands by meaningful **vocabulary**.

VOCABULARY	MEANING	TRANSLATION	EXAMPLES
1.			
2.			
3.			
4.			

ANEXO II - TEST

5.			
6.			
7.			
8.			

ANEXO III - POST-TEST

1. Fill in the gaps.

Balance / Ice Age / Climate change / Heat / Endangered with extinction / Deforestation

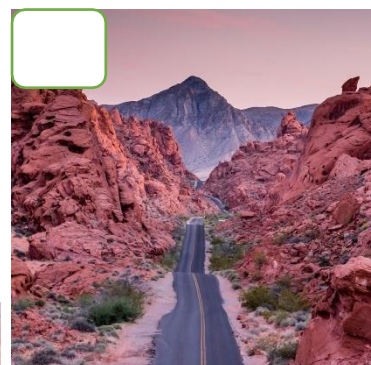
- We have to fight against Trees play a fundamental role in the cycle of life.
- The Iberian Lynx is We have to take care of the few ones that are left if we want to conserve our species.
- Disney produced a movie based on the period in which everything was frozen. It is called
- We need to find a between what we consume and what nature produces.
- Ice melting is due to when temperatures rise.
- "What happens in the artic, stays in the artic" means that is not our problem.

2. Match the words to its antonyms. Look at the example.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| a. Positive feedback (2) | 1. Drop |
| b. Scarce | 2. Negative feedback |
| c. Warm | 3. Cold |
| d. Increase | 5. Drought |
| e. Flood | 6. Many |

3. Match the vocabulary to the pictures. Write the number in the box.

- Clouds
- Greenhouse effect
- Desolate
- Atmosphere
- Heatwave
- Pollution



4. Translate the following sentences to Spanish.

- Water surfaces absorb sunlight.
- When the Arctic warms a little, some of the snow and ice melts.
- There will be floods and droughts.
- The North Pole looks like a frozen and desolate environment where nothing changes.
- The atmosphere has 4 layers: the troposphere, stratosphere, mesosphere, and thermosphere.



Valoración del subtitulado

Las siguientes preguntas sirven para evaluar en qué medida el subtitulado ha servido como herramienta para adquirir vocabulario de forma autónoma. ¡Solo vocabulario!

Responded con sinceridad. ¡Así todos aprenderemos algo nuevo!

1. ¿Crees que en clase se le da poca importancia al vocabulario de la unidad porque otros aspectos, como la gramática, acaparan más atención?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Tienes dificultades para estudiar el vocabulario en inglés?

☐ Sí

☐ No

3. Cuando tienes examen de inglés, ¿cómo estudias el vocabulario?

Texto de respuesta corta

.....

4. ¿Empleas un método diferente en función del tipo de vocabulario que debes aprender? Por ejemplo, para los deportes utilizas la repetición, pero para la moda las imágenes.

☐ Sí

☐ No

ANEXO IV – CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

5. ¿Consideras que el método o los métodos que utilizas te dan buen resultado?

☐ Sí

☐ No

6. ¿Alguna vez has aprendido vocabulario de examen con material subtitulado? Por ejemplo, viendo documentales, canciones, películas, etc.

☐ Sí

☐ No

7. Si respondiste "sí", ¿sobre qué temática era el vocabulario? Por ejemplo, sobre música, profesiones, etc.

Texto de respuesta corta
.....

8. ¿Alguna vez has aprendido vocabulario con material subtitulado porque te interesaba la temática? Es decir, como hobby o viendo series como La Casa de Papel.

☐ Sí

☐ No

9. A continuación, para conocer tu opinión sobre el enfoque, necesito que indiques tu valoración de los ejercicios que hemos llevado a cabo. 1=Muy poco, 2=Poco, 3=Normal, 4=Bastante, 5=Mucho (de peor a mejor).

10. ¿Te ha parecido interesante estudiar la temática de la unidad con un vídeo subtitulado?

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

ANEXO IV – CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

11. ¿Te ha resultado complicado comprender el vídeo?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. ¿Respondiste con facilidad a las preguntas sobre el vídeo?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Crees que has aprendido más y mejor el vocabulario del vídeo tras realizar la tabla en la que escribisteis su significado, traducción y ejemplos?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Crees que has aprendido más y mejor el vocabulario del vídeo tras realizar la tabla en la que escribisteis su significado, traducción y ejemplos?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Comparándolo con los ejercicios que hicisteis en el pretest (antes del vídeo) ¿crees que has aprendido más sobre el cambio climático con el vídeo subtítuloado?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. En futuras ocasiones, ¿para los exámenes o para aprender vocabulario nuevo utilizarás vídeos subtítuloados?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

